PRZYJACIEL SZKOŁY
NR. 13 5 WRZEŚNIA 1927 ROK VI

WEWNĘTRZNA I ZEWNĘTRZNA ORGANIZACJA „SZKOŁY PRACY".

Wiek XX nacechowany jest duchem reformatorskim, który podbił wszystkie dziedziny życia naszego. Nie mógł on więc i w szkolnictwie przebrzmieć bez echa. Tradycyjne podstawy ustroju szkolnego już w pierwszym dziesiątku bieżącego stulecia zaczęły chwiać się i kapitulować przed nową ideą, która spowodowała wielkie zmiany na polu nauczania i wychowania. Pionier i entuzjasta nowego kierunku, Amerykanin Dewey, przyrównuje tę zmianę do rewolucji, którą Kopernik wywołał swego czasu w astronomji. Wojna światowa reformę szkolną nieco przytłumiła, lecz zato lata powojenne przyśpieszyły jej tempo. Pomimo różnorodności nazw i określeń wszystkim reformatorom przyświeca jeden ideał, który grupuje się około jednego mianownika, a tym jest „praca". Ona też staje się głównym motorem, który całą machinę nowego systemu wprowadza w ruch.

Idea pracy była jednak już i dawniej sprawą aktualną, zaczątki jej sięgają bowiem do wieków przeszłych, jak o tem świadczą nazwiska takich myślicieli i pedagogów, jak Montaigne, Locke, Komeński, Rousseau, Pestalozzi, Piramowicz, Trentowski i Estkowski. Czasy obecne dążą jednak całą siłą do zrealizowania dawniej już propagowanych zasad, aby szkoła teraźniejsza mogła zachować swą żywotność i dostosować się do współczesnych objawów życia, którego ogniskiem jest także praca. Modyfikacja szkolnictwa jest powodowana duchem czasu i powszechną ewolucją społeczną, z któremi dzisiejsza szkoła musi kroczyć w parze i w harmonji, aby być jako mikrokosm wierną odbitką makrokosmu, t. j. świata i społeczeństwa wielkiego. Stąd wypływa dla szkoły obecnej to wielkie zadanie, polegające na przygotowaniu ucznia do życia i wypełniania jego późniejszych funkcyj społecznych. Drogą, wiodącą do tego, jest kształcenie i wychowanie wszystkich

drzemiących w dziecku sił, zdolności i skłonności. Temu zadaniu *szkoła pracy* czyni zadość przez swą organizację tak wewnętrzną jak i zewnętrzną, którą przedstawić jest celem niniejszej rozprawki.

Przystępuję zatem do pierwszej części tematu i do wykazania, jak wewnętrzny ustrój *szkoły pracy* łączy wszystkie swe części składowe, aby dojść do łatwiejszego, pełniejszego i bardziej sprężystego działania. Jak już poprzednio zaznaczyłam, musi szkoła dzisiejsza być „społeczeństwem w minjaturze". Członkiem jego jest ten mały człowiek, dziecko. Ono staje się też w nowej szkole alfą i omegą metody, ono nadaje jej ton i tempo, ono dyktuje wybór i układ materjału, a nie nauczyciel, nie programy, nie podręczniki. Interes dziecka decyduje we wszystkiem. Nie gromadzenie wiadomości, nie nauczanie ucznia jest ideałem, lecz wychowanie. Wojna światowa okazała bowiem, jak to zresztą czyni każda krytyczna chwila życia, że nie to, co człowiek wie, lecz tylko to, co on potrafi, jest według słów Deweya jedyną „trwałą dyscypliną, jedynem działaniem, które się przetwarza w intuicję — jest to, co zdobywamy na tle pośredniej aktywności życiowej". Życie nasze jest jedną nieprzerwaną lekcją, a naszemi nauczycielami i wychowawcami są praca i doświadczenie. Te dwa czynniki razem stanowią aktywność człowieka, a więc i dziecka. Na niej wznosi się, jak na potężnym filarze *szkoła pracy*. Głównemi i istotnemi jej znamionami są więc: działania i praca.

Kiedy jednak ruch reformatorski pierwotnie używał terminów tych wyłącznie w znaczeniu pracy ręcznej i warsztatowej, to dziś te pojęcia zostały już skorygowane. Obecna metoda *szkoły pracy* nie jest bowiem natury czysto mechanicznej, lecz ścisłem połączeniem aktywności fizycznej i duchowej. Tylko ta praca, która przyczynia się do rozwoju cielesnego i duchowego dziecka, ma miejsce w nowej szkole, ponieważ jedynie ona może wychować ucznia na uczciwego, zdolnego, samodzielnego i produktywnego człowieka. Dlatego też *szkoła pracy* kładzie główny nacisk na zdobywanie wrażeń i pojęć przez bezpośredni pogląd na przedmiot lub zjawisko zapomocą wszystkich zmysłów. Rozumie się to tak, że dzieci przedewszystkiem obserwują i oglądają rzeczy i zjawiska w naturze i na miejscu. Wynika z tego, że zreformowana szkoła musi być zwolenniczką wycieczek. Istotnie wysuwa ona je też na pierwszy plan, aby dać dziecku zawsze sposobność do nale-

żytej obserwacji, którą jednak nie stanowią tylko powierzchowne spojrzenie, słuchanie, pochwycenie lub posmakowanie przedmiotów. Dziecko musi je bowiem pojąć i to wszechstronnie. A do tego dojdzie dopiero przez szkicowanie, obliczanie, ważenie, mierzenie, modelowanie, rysowanie, ocenianie, pielęgnowanie i hodowanie roślin i zwierząt, praktyczną i systematyczną pracą w ogródkach, doświadczanie, badanie, eksperymentowanie, dramatyzowanie, studjowanie pism, gazet, katalogów itd. Nietrudno więc zrozumieć, dlaczego nowa szkoła żąda w swych postulatach usunięcia obrazu, modelu lub innego surogatu tam, gdzie istnieje rzeczywistość. Wiadomości, nabyte drogą bezpośredniego poglądu, zmodyfikowana szkoła uczniom w inny też sposób przyswaja, niż to czyniła szkoła tradycyjna.

Przyswajanie wrażeń nie odbywa się w nowej szkole przez wyłączne lub przeważające pytanie nauczyciela. Zamiast tego nielogicznego wprost sposobu, posługuje się *szkoła pracy* sposobem naturalnym, który jej znowuż nasuwa życie. Dziecko jest bowiem tą osobą, która się uczy, a ponieważ czegoś nie wie lub nie rozumie, stawia ono pytania i zagadnienia współuczniom i nauczycielowi. Uczeń dochodzi przez wymianę zdań oraz badania, obserwację, porównania, naśladowanie i podobne czynności do rozwiązania pytania lub problemu. Stawia on więc nietylko sam pytanie, lecz daje na nie, o ile możności, też sam odpowiedź. W tem leży zarazem szkić toku lekcji, która się według zasad *szkoły pracy* w głównej mierze składa z dwóch części, mianowicie z zagadnienia i z rozwiązania tegoż, zapomocą analizy, syntezy, obserwacji, doświadczenia, ćwiczenia itd., poczem następuje w końcu utrwalenie przerobionego materjału. Z sposobu pracy, jaki nowa szkoła praktykuje, widzimy, że przesuwa ona punkt ciężkości z nauczyciela na dziecko, przez co ulega zmianie stosunek pierwszego do drugiego. W nowej szkole nauczyciel jest tylko dyskretnym kierownikiem i doradcą, towarzyszem i sojusznikiem młodzieży, którą on do pracy pobudza i której w szukaniu materjału, wskazówek i środków pomaga, by tak z nią na podstawie wzajemnego poszanowania i zaufania współdziałać. Z toku lekcji i metody, jakiemi się nowa szkoła posiłkuje, wynika, że i stosunek ucznia do nauki gruntownie się zmienił. Na miejsce dawniejszego „słuchania", „pobierania" i „wydawania" lekcyj,

czyli słowem bierności ucznia, wstępuje teraz jego czynność: „autoaktywność“.

Mówiąc o sposobie przyswajania lub utrwalania nabytych wiadomości, trzeba też o tem pamiętać, że i *szkoła pracy* pielęgnuje sposoby wyrażania się, które się odbywa wpierw przez mowę, później zapomocą pisania, rysowania, modelowania i mimiki i to zawsze według zasady: od wrażenia do wyrażenia. Wszystkie te środki wyrażania się będą nie pokolei lecz równocześnie używane. Dziecko wybiera jeden z nich, odpowiednio do swego uzdolnienia i zamiłowania. *Szkoła pracy* uczy bowiem nietylko masowo, lecz więcej indywidualnie, budząc w małych aktorach, deklamatorach, malarzach, rzeźbiarzach, filozofach, korespondentach, literatach itd. te siły, które dziecku dane są przez Stwórcę.

Stosownie do talentu wprowadza szkoła nowego typu, jeśli nie w całej szkole, to conajmniej w każdej klasie dobór pedagogiczny, tak że uczniowie wtedy podzieleni są na pewne grupy, zwykle na trzy, t. j. według normalnego, wybitnego i miernego uzdolnienia. Widzimy z tego, że w szkole zmienionego systemu obowiązuje zasada filomacka, którą już Mickiewicz tak pięknie i trafnie wypowiedział: „Mocniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję“. Nie od rzeczy będzie, podkreślić i ten szczegół, że nowa szkoła buduje jako instytucja kulturalno-wychowawcza pomost do świata sztuki i pielęgnuje zarazem zamiłowanie do dzieł największych mistrzów. Tutaj zadanie *szkoły pracy* polega na tem, aby wychować młodzież do szlachetnego używania zdobyczy kultury i sztuki i nauczyć ją pokochać dobry teatr i obraz, oraz dobrą książkę, muzykę i rzeźbę.

Takich kulturalnych dzieł dostarczają nauczycielowi częściowo bibljoteki i zbiory obrazów szkolnych. Winien on te okazy artystyczne włączyć każdego czasu do toku nauki, jako jej pełnowartościowy pierwiastek, a nie dodatek. Dobra książka nie ma być wyłącznie tylko lekturą domową, lecz stanowić podporę nauki, którą opromienia. Podobnie ma się rzecz z obrazem. Podczas kiedy ten był w starej szkole jedynie środkiem poglądowym, służy on teraz jako dzieło sztuki, gdyż pokazuje triumf pracy w formie artystycznej. Dlatego też dzieci *szkoły pracy* patrzą przy zwiedzaniu muzeów, pomników lub gmachów

monumentalnych na nie także z punktu widzenia sztuki. Kierując się w szczególny sposób dobrem dziecka, docenia nowa szkoła też należycie kult ciała, oddziałując przez gimnastykę, szczególnie rytmiczną, sport, zabawy, wycieczki, aktywność i ruch w klasie oraz pracę w ogrodzie, warsztacie i piaskownicy.

Pomimo wszystko nie uzyskałaby *szkoła pracy* jednak aprobaty pedagogów, gdyby się zajmowała jedynie wychowaniem indywidualnem. Dziecko nie jest bowiem tylko jednostką izolowaną, lecz także członkiem społeczeństwa, dla którego dobra ma kiedyś poświęcić całe swe siły. Stąd inne wysuwa się zagadnienie coraz to dobitniej, zwłaszcza w dobie obecnej, kiedy ustrój państwa naszego jest demokratyczny, a w życiu ekonomicznem dominują zagadnienia socjalne. Jest to mianowicie nieodzowna konieczność uspołecznienia młodego pokolenia. Dotychczas zwykle rodzice wpływali na wybór zawodu ich dzieci, kierując się przytem niezawsze tyle ich zamiłowaniami i uzdolnieniem, ile względami materjalnemi. Rzadko więc decydowała młodzież o przyszłym swym losie, a nie mogła tego uczynić, gdyż nie miała ona żadnego zrozumienia dla pracy, jej form, trudności, wartości i przyjemności lub poglądu na wspólnoty zawodowe. Te otóż podstawy stworzyć jest także zadaniem nowej szkoły. Chce ona więc nietylko przysposobić ucznia do życia w ogólności, lecz także przygotować do przyszłego zawodu. Nie znaczy to jednak, jak dawniej głoszono przez skrajnych zwolenników *szkoły pracy*, dawać młodzieży zawód w ręce lub jakieś fachowe wiadomości, lecz jedynie stworzyć podwaliny przyszłego zawodu przez umysłową pracę oraz zajęcia ręczne.

Nowa szkoła jest sobie bowiem też świadoma, jakież znaczenie ma praca ręczna dla rozwoju nietylko cielesnego i intelektualnego, lecz przedewszystkiem moralnego i społecznego. Z licznych korzyści, któremi się ona poszczycić może, wskażę tylko na pewne momenty.

W *szkole pracy* każdy uczeń łatwo i prędko się przekonać może o swojej zależności względem ogółu i odwrotnie. Dowie on się też wnet, że żadna jednostka odosobniona nic nie zdziała na jakiemkolwiek polu, lecz że do tego potrzebuje wszędzie współpracy i pomocy drugich. Z małemi wyjątkami w nauce i sztuce jest praca zawsze wspólnem działaniem. Im lepsza

współpraca wszystkich pracujących, tem łatwiejsza, radośniejsza i skuteczniejsza jest ona dla jednostki. Do takiej wspólnej pracy przyzwyczaja *szkoła pracy*, przyczyniając się przez to do lepszych rezultatów w nauce i wychowując dziecko do pewnych form towarzyskich i parlamentarnych oraz do odpowiedzialności i obowiązkowości wobec ogółu. Nie zakazuje ta szkoła dlatego też pomagać drugim, lecz zachęca nawet do tego. Dzieci muszą się wedle możności wspierać, sobie dopomagać i radzić, gdyż są one zobowiązane, każdą trudność przezwyciężyć i do końca doprowadzić pracę, za jakość której wszystkie razem odpowiadają. Środkiem do tego jest tworzenie wspólnoty pracy, tj. pewnej całości, którą stanowią z początku małe grupy, a zczasem cała klasa wraz ze swym nauczycielem. Nie istnieją w takiej wspólnocie cenzury, egzaminy i świadectwa, bo nie chodzi o zdobycie celującego stopnia lub przypodobania się nauczycielowi, lecz jedynie o d o b r y w y n i k w s p ó l n e j p r a c y, co leży w interesie całej klasy i każdej poszczególnej jednostki. Zamiast świadectw zaprowadza nowa szkoła karty indywidualne, aby w ten sposób utrzymywać kontakt z domem rodzicielskim. *Szkoła pracy* daje też wszystkim uczniom danej wspólnoty najdalej idącą swobodę, tak, że każdy wykonuje tę pracę, która mu najwięcej odpowiada. Dziecko może więc rozwinąć wszystkie swe zdolności i pielęgnować swe skłonności na korzyść ogółu i własnego zysku.

Przy takiem postępowaniu wspólnota obejmuje również funkcje nauczyciela pod względem k a r n o ś c i. Jego zewnętrzny autorytet zastępuje tutaj wewnętrzna powaga ogółu, który dba o punktualność, porządek, staranność, subordynację itd. Wpływ ogółu jest często skuteczniejszy dla wychowania społecznego, niż pouczenie ustne lub drukowane suche morały. Na tem polega więc moralne znaczenie wspólnej pracy. Prawdziwa moralność okazuje się jednak nie w słowie lecz jedynie w czynie. Do tego daje *szkoła pracy* wszędzie sposobność, gdyż tam dziecko może, jako członek wspólnoty, rozwinąć swą właściwą wartość etyczną i okazać swoją wolę w czynie. Przy wspólnej pracy ćwiczy ono wszystkie swe dodatnie cechy, które dopiero umożliwiają przyjemną współpracę; są to przedewszystkiem koleżeńskość, gotowość pomocy, solidarność, zgodność, dobrowolne podporządkowanie się, poszanowanie dla każdej pracy oraz wszystkich pracowników, szczerość,

sumienność, zdrowe współzawodnictwo itp. W nowej szkole nie może egoista być celującym uczniem, tak, jak niegodziwe dziecko nie zyska przychylności kolegów. Wspólna praca bez nacisku zewnętrznego, a wynikająca jedynie z zamiłowania i zainteresowania, jest stałem, praktycznem ćwiczeniem woli. Urozmaicone formy pracy, podtrzymują ją. Hamujące natomiast okoliczności usuwa również wspólnota, co także potęguje wolę jednostek. Każda praca musi być w nowej szkole dokończona, a to wzbudza uciechę nad produktem pracy, co jest bodźcem do dalszej aktywności.

Muszę i na to zwrócić uwagę, że *szkoła pracy*, chcąc stworzyć fundament do przyszłego zawodu, wybiera i układa odpowiednio materjał naukowy. Jak już poprzednio zaznaczyłem, kieruje się ona przy redagowaniu programów wyłącznie dzieckiem, mianowicie jego potrzebami, otoczeniem i zainteresowaniem, tj. „środowiskiem" i „współczesnością" życia. Programy te muszą być ruchome i giętkie, aby je móc każdego czasu zmienić i dostosować do wymogów danej chwili i okoliczności. Materjał, mający być przerobiony, grupuje zmodyfikowana szkoła około pewnych ośrodków zainteresowania, w których według metody koncentracyjnej, każdy temat zwłaszcza w pierwszych latach nauki, będzie rozpatrzony wszechstronnie. Dlatego też nowa szkoła dba o to, aby wszystkie przedmioty do klasy IV spoczywały w rękach jednego nauczyciela, a od klasy V nastąpiła specjalizacja przedmiotów, stosownie do psychicznego rozwoju ucznia, który około 12 roku życia okazuje zamiłowanie do poszczególnych dziedzin nauki.

Na tem kończę obrazowanie wewnętrznego czyli teoretycznego ustroju.

Przyjrzyjmy się teraz jej zewnętrznej lub praktycznej stronie. Nie ulega bowiem kwestji, ze tak gruntowna i racjonalna reforma, chcąc dojść do wytkniętych celów, już i na zewnątrz zmienić musi oblicze szkoły. Gdyby nas fantazja w tej chwili zaprowadziła do jakiejkolwiek szkoły nowego systemu, to już na pierwszy rzut oka spotrzeglibyśmy modyfikację tak całego gmachu szkolnego, jak i każdej poszczególnej klasy. Budynek szkolny przedstawia bowiem pewien warsztat, w którym wszędzie wre i kipi praca. To samo należy powiedzieć o każdej klasie. Jej fizjonomja zmieniła się, gdyż jest ona ozdobiona doniczkami z kwiatami

i obrazami artystycznemi. Obok nich wiszą rysunki uczniów — zwykle najlepsze — i półki, także z wyrobami uczniowskiemi. Są to mianowicie przedmioty, lepione z plasteliny lub z gliny, wycięte z papieru kolorowego i naklejone, wyrznięte z drzewa lub innego materjału. Dalej widać na oknach korytka z ziemią dla doświadczeń przyrodniczych, a na innem miejscu zbiory kamieni, kolekcje owadów, motyli, nalepione na kartonie wycinki z gazet lub czasopism dla ilustracyj zdarzeń historycznych, zjawisk geograficznych, tablice z wykresami i obserwacjami itd. Czasem znajduje się w klasie i akwarjum, terarjum, herbarjum, klatka z ptakami, relief i piaskownica. Daremnie szukamy w *szkole pracy* ławek, na ich miejscu są stoły i krzesła, a na wszystkich ścianach tablice. W szafie przechowuje się przybory, narzędzia i materjał, potrzebny do wykonania tych robót oraz podkładki do modelowania.

Cała klasa przedstawia więc miniaturowe muzeum, które każdy nauczyciel bez wielkich nakładów pieniężnych przy pomocy uczniów zczasem sam sobie stworzyć może. Szkoły większego systemu mają nadto jeszcze osobne pracownie przyrodniczo-geograficzne, fizyko-chemiczne i do slöjdu. Nietylko klasa, ale i dzieci są w nowej szkole odmiennie wyposażone od szkoły obecnej. Posiadają one mianowicie obok zwykłych zeszytów, jeszcze jeden do rysunków i obserwacji, własnoręcznie założony słowniczek w kształcie małego kajetu oraz zeszyt z zbiorem obrazków historycznych, geograficznych itd. Zamiast książek do czytania wprowadza *szkoła pracy* już od drugiej klasy począwszy czytanie oryginalnych utworów literackich, dostosowanych oczywiście do umysłowego poziomu uczniów danej klasy. Dzieci nabywają w tym celu tanie, a zarazem wartościowe dziełka broszurowane, które same oprawiają, co także ma pewien wpływ wychowawczy. Przez wyeliminowanie t. zw. „wypisów“ i zaprowadzenie na ich miejscu czytanie autorów daje nowa szkoła początek do bibljotek uczniowsko-domowych, które z biegiem czasu, t. j. po siedmiu latach uczęszczania do szkoły stanowić będą dla dziecka miły i drogi zbiór książek, a dla rodziny cenną pamiątkę tradycyjną.

Z tego, co powiedziałam przedtem o izbie szkolnej, wynika, że przedstawia ona w nowej szkole przybytek jasny, miły i ciepły. Podczas nauki widać w nim uczniów z uśmiechniętemi, wesołemi

i chętnemi do pracy twarzyczkami. Niemało przyczynia się do tego też brak gotowych, szablonowych programów, które zabijają wszelką inicjatywę tak dzieci jak i nauczyciela oraz brak planu lekcyjnego. Kto bowiem raz zapłonął prawdziwym zapałem do nauki, dla tego nie istnieje dzwonek, zwiastujący koniec lekcji.

Reasumując swe uwagi tak o wewnętrznej jak i o zewnętrznej organizacji nowej szkoły, powtarzam krótko: *szkoła pracy* kieruje się wyłącznie dobrem dziecka i dba o wszechstronny rozwój jego sił przez pracę fizyczną i umysłową w ogólności, a przez bezpośredni pogląd i naturalne przyswajanie wiadomości w szczególności, przygotowując w ten sposób młodzież nietylko do życia lecz także do zawodu.

Na koniec pragnę jeszcze zwrócić uwagę na to, że reforma w szkolnictwie powszechnem wymaga analogicznie i zmiany całego systemu szkolnego, aby ten mógł wydać zastępy takiego personelu pedagogicznego, któreby w zupełności dorównywały zmienionym warunkom życia szkolnego. Są to oczywiście problemy, których rozwiązanie wymaga dużo jeszcze czasu. Nie znaczy to jednak, żeby obecna generacja odkładała na jutro sprawę, która zagranicą już dziś jest tak bardzo aktualna. Byłby zatem czas, żeby i Polska za przykładem Zachodu zajęła się przeobrażeniem szkolnictwa, co leży w interesie tak państwa, jak i każdego Polaka, albowiem jaka będzie szkoła, takie będzie i społeczeństwo.

Poznań. Stefanja Czarniecka.

AUTOBIOGRAFJE WSPÓŁCZESNYCH PEDAGOGÓW.

Od lat kilku wychodzi nakładem Feliksa Meinera w Lipsku bardzo oryginalne i zajmujące wydawnictwo: a mianowicie zbiór autobiografij znanych badaczy naukowych współczesnych („Die Wissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen“). Każdy z nich zdaje więc relację zarówno ze swych osobistych przeżyć, jakoteż szczególniej z rodowodu swych teoryj naukowych lub swego systematu filozoficznego. Pierwsze tomy tego wydawnictwa poświęcone były filozofji współczesnej; następnie zaś wydano tomy poświęcone medycynie, historji powszechnej, ekonomji publicznej, prawodawstwu, historji sztuki, teologji i innym

naukom. Wreszcie na początku roku bieżącego ukazał się pierwszy tom, poświęcony pedagogice, względnie pedagogom współczesnym; niedawno zaś wyszedł już drugi tom autobiografij współczesnych pedagogów. Obydwa tomy zawierają 11 autobiografij, między niemi także i bardzo znanych i cenionych pedagogów, zarówno ze starszej generacji, jakoteż z grona najmłodszych pedagogów-reformatorów. Warto przyjrzeć się im zbliska.

Pierwszy tom zawiera autobiografje następujących pedagogów: Stanisława Dunina-Borkowskiego, Jerzego Kerschensteinera, Rudolfa Lehmanna, Pawła Oestreicha i Wilhelma Reina. A ponieważ ukazał się on, jak już wzmiankowałem, akurat w okresie obchodu stuletniej rocznicy śmierci Pestalozziego, więc nie zaszkodzi ująć przegląd tych autobiografij pod kątem widzenia stosunku danych pedagogów współczesnych do Pestalozziego. Co do Dunina-Borkowskiego, pochodzącego ze starego rodu hrabiów polskich i będącego członkiem zakonu jezuitów, to mogłoby się zgóry wydawać niemożliwem, by łączyły go z Pestallozzim, wychowanym wśród prostaczego ludu wiary ewangelickiej, jakieś ściślejsze więzy lub głębsze pokrewieństwo idei pedagogicznych. A jednak, przeczytawszy autobiografję Dunina-Borkowskiego, trzeba skonstatować, że mimo różnicy pochodzenia, wychowania i religji jednakowoż dużo wspólności pozostaje między nim a Pestalozzim. Już sam fakt choćby, że Dunin-Borkowski tak samo jak Pestalozzi jest z gruntu rzeczy „wychowawcą“, nigdy zaś nie był „nauczycielem“, wytwarza niejako wspólność punktu wyjścia między obydwoma pedagogami. Wychowanie zaś pojmuje Dunin-Borkowski zupełnie w duchu Pestalozziego jako sztukę przewodniczenia wychowankom w dziedzinie duchowej; zaś jako podkład wychowania uważa on narówni z Pestalozzim wpojenie wychowankom nasamprzód zasad moralno-religijnych. Nie dziw więc, że i w szczegółach teorji wychowawczej Dunina-Borkowskiego natrafiamy na dużo cech pokrewnych Pestalozziemu, naprzykład gdy Dunin-Borkowski o punkcie wyjścia swojej sztuki wychowawczej powiada: „Nigdy nie powodowałem się teorją, lecz bezpośredniem spostrzeganiem życia“, „nawiązywałem stale do rzeczywistości i życia, i od nich to starałem się dopiero wywieść wszelkie teoretyczne podstawy i założenia, bez uprzednio powziętego ścisłego planu nauczania“. Wiadomo, że i Pestalozzi w ten sam sposób

postępował, że powodował się li tylko instynktem, że brak uprzedniego planu i systematyzacji były wybitnemi cechami nietylko jego sposobu nauczania, lecz wprost jego charakteru wogóle. Tak samo rzecz ma się i w stosunku do podręczników pedagogiki. Dunin-Borkowski powiada o sobie: „Nigdy podręczniki lub wykłady nie wywarły na mnie takiego wrażenia i nie odniosły takiego skutku, jak samodzielne rozważanie nad problematami i wytwarzanie idei pedagogicznych na zasadzie własnych doświadczeń“. A Pestalozzi, jak wiadomo, przyznał się pewnego razu otwarcie, że od lat trzydziestu nie miał w ręku żadnej książki, a już z pewnością żadnego podręcznika pedagogicznego. Wreszcie gdy Dunin-Borkowski jako specjalne zalety swojej sztuki wychowawczej wychwala „staranne wnikanie w indywidualność duchową wychowanka“, „bezinteresowną miłość“ i „szczere zaufanie, bez przesądów i ogródek“, to są to również wszystko znamienne cechy pedagogiki Pestalozziego.

Zwracając się do autobiografji J e r z e g o K e r s c h e n s t e i n e r a, oczekuje obeznany z jego teorjami czytelnik zgóry, że na każdym kroku nawijać mu się będą myśli przewodnie pedagogiki Pestalozziego. Bo wszak powszechnie jest znane, że z pośród współczesnych pedagogów żaden nie przejął się tak głęboko myślami szwajcarskiego pedagoga i rozwinął tak obszernie podstawy i założenia jego nauki, jak niemiecki pedagog Kerschensteiner oraz amerykański pedagog John Dewey. Że dzisiaj myśli przewodnie Pestalozziego należą do najbardziej popularnych zasad pedagogicznych we wszystkich krajach cywilizowanych, że uważane są za same przez się zrozumiałe, jest to bodaj wyłączną zasługą tych właśnie dwóch pedagogów. Już sam początek karjery Kerschensteinera, jako nauczyciela ludowego, zbliżył go do Pestalozziego. Ale prawdziwym reformatorem szkolnym w duchu Pestalozziego stał się Kerschensteiner dopiero od czasu jego nominacji na radcę szkolnego miasta Monachjum, mając już czterdziestkę poza sobą. Pierwszem zadaniem nowomianowanego radcy szkolnego było wypracowanie nowego planu szkolnego dla szkół ludowych. Kerschensteiner wywiązał się z tego zadania po mistrzowsku, zastosowując wszędzie znajdujące się w tym kierunku u Pestalozziego wskazówki. On sam, mówiąc o tem swem pierwszem dziele reformatorskiem, powiada: „Mój własny rozwój myśli pedagogicz-

nych zgadzał się w zupełności z moim ulubionym mistrzem Pestalozzim". Wkrótce przeszedł Kerschensteiner od planów do czynnej organizacji, zakładając najprzód w elementarnych a później i w wyższych szkołach ludowych warsztaty i zaprowadzając tam naukę rozmaitych rzemiosł. Wogóle chciał Kerschensteiner zreformować całość monachijskich szkół, przeistaczając je wedle zasad Pestalozziego w tak zwane „szkoły pracy"; lecz wybrana na nowo w roku 1907 Rada Miejska monachijska nie sprzyjała Kerschensteinerowi i sprzeciwiła się wykonaniu jego planów reformatorskich. Od owego czasu zwrócono atoli zagranicą baczną uwagą na działalność reformatorską Kerschensteinera i posypały się zaproszenia ze wszech stron, omal ze wszystkich krajów europejskich i amerykańskich: najprzód z Anglji, dokąd Kerschensteiner udawał się kilkakrotnie, później ze Szwajcarji i Północnej Ameryki. W latach następnych odbywał Kerschensteiner także duże podróże na Węgrzech, w Szwecji, Norwegji itd., głosząc wszędzie w odczytach zasady swej nowej pedagogiki, a tem samem rozpowszechniając po całym świecie zasadnicze myśli pedagogiki Pestalozziego. Największe wrażenie wywarło na nim samym i największą korzyść przyniosło mu — jak sam tu przyznaje — osobiste spotkanie się z Johnem Deweyem, którego praca organizacyjno-reformatorska w szkołach Stanów Zjednoczonych obraca się mniejwięcej w tym samym kierunku, jaki i Kerschensteiner sobie obrał. „Wiele moich niezupełnie jeszcze skrystalizowanych poglądów — pisze Kerschensteiner — uzyskały dopiero po gruntownem przestudjowaniu dzieł Deweya jasność i pewność formy". Naturalnie i dziełom samego Pestalozziego, szczególniej zaś następującym jego pracom: „Śpiew łabędzi", „Wieczorna godzina pustelnika" i „Przemowy do mego domu", składa Kerschensteiner hołd wybitny, zawdzięczając im — jak mówi — również znajomość z Kantem i głównymi przywódcami neokantyzmu. Otrzymawszy w roku 1919 profesurę pedagogiki w uniwersytecie monachijskim, poświęca Kerschensteiner odtąd swój wolny od wykładów czas wyłącznie naukowemu opracowaniu i pogłębieniu swej „teorji wykształcenia" (Bildungstheorie), której tom pierwszy właśnie się ukazał. Ideał wykształcenia formułuje Kerschensteiner zgodnie z duchem t. zw. „wykształcenia formalnego", które Pestalozzi podziela z całym neohumanizmem. O tym celu wykształcenia

powiada sam Kerschensteiner, że „o tyle o ile daje się on wogóle ściśle naukowo sformułować, może być określony li tylko formalnie, mianowicie jako formalny cel ku osiągnięciu moralnej i wolnej osobistości". Jako główne zadanie swej teorji organizacji wykształcenia uważa Kerschensteiner wykazanie tego, „że t. zw. „ludzkie wykształcenie", o którem marzył Pestalozzi, posiada najlepsze ugruntowanie tylko w wewnętrznem powołaniu jednostki i w przysposabianiu każdego do tego zawodu, któremu jego indywidualne zdolności najbardziej odpowiadają. Pod koniec zajmującej autobiografji wyznaje Kerschensteiner otwarcie: „Nie myślę bynajmniej, bym odnalazł jakieś nowe drogi ku osiągnięciu wykształcenia; drogi bowiem, któremi zawsze kroczyłem, są te same, na które ongiś miłość ludzka Pestalozziego pedagogom po wszystkie czasy wskazała".

Rudolf Lehmann, trzeci z rzędu pedagogów współczesnych, zdających tu relację z przebiegu swego życia i ze swej działalności na niwie pedagogicznej, wykazuje znacznie mniej pokrewieństwa duchowego z Pestalozzim, niźli Kerschensteiner, a nawet mniej niż Dunin-Borkowski. Coprawda spotkał go w bardzo młodocianym wieku tenże los, co i Pestalozziego: mianowicie śmierć ojca. Fakt ten odbił się na wychowaniu Lehmanna, jak nam powiada, temże samem echem, jak i u Pestalozziego. Obydwaj pedagodzy wychwalają coprawda nader staranne wychowanie, jakie im ich matka udzieliła, ale zarazem podkreślają obydwaj brak męskiej tężyzny w ich wychowaniu, brak hartu woli i duszy, co się im w późniejszem życiu bardzo dało we znaki. Poza tą czysto przypadkową analogją w osobistym rozwoju pedagogów nie dostrzegamy w autobiografji Lehmanna śladów ducha Pestalozziego. Już sam fakt, że Lehmann nie kroczył poprzez ciężką szkołę życiową, lecz po wygładzonej ścieżce gimnazjalnej i uniwersyteckiej, oddala go od Pestalozziego. Wogóle jest on typem uniwersyteckiego uczonego, który przyzwyczajony jest myśli swe metodycznie opracowywać i systematyzować, i wobec tego jest bodaj że we wszystkiem odmienny od intuicyjnej natury Pestalozziego, którego cała pedagogika, jak wiadomo, osnuta jest na genjalnych pomysłach bez metody i systemu. Poza tem Lehmann nie zajmuje się jako pedagog wychowaniem dziecięcem, lecz specjalnie opracowywaniem myśli wychowawczych, głoszonych

przez poetów epoki klasycznej, oraz metodą nauczania t. zw. „propedeutyki filozoficznej“ w szkołach średnich.

Bodaj że najciekawszą a raczej najbardziej „sensacyjną“ jest czwarta z rzędu autobiografja tego tomu. Autor jej bowiem, Paweł Oestreich, należy do przywódców tej niemieckiej młodzieży lat porewolucyjnych, która się garnie wokół „stowarzyszenia radykalnych reformatorów szkoły“. Oestreich sam z pochodzenia proletarjusz, chełpi się tem pochodzeniem i przeciwstawia swoją metodę pedagogiczną wszelkim „burżuazyjnym“ systemom, operuje przytem frazesami. Że uważa on siebie samego za „obcego“ wśród tego grona „profesjonalnych pedagogów“, pojmuje się to w zupełności, słysząc z jego ust, że pedagogika dla niego to „rzecz polityczna“. Co do Pestalozziego, to możnaby oczekiwać, że pedagog urodzony i wychowany wśród prostego ludu dużo cech wspólnych z Pestalozzim objawi. Bo czyjeż serce było bliższe prostaczemu ludowi i litowało się bardziej nad jego materjalną i moralną niedolą, niźli serce Pestalozziego? A jednak napotykamy w autobiografji Oestreicha raz jeden tylko imię Pestalozziego. Mimo to trzeba skonstatować, że przyjrzawszy się zbliska wygłaszanym emfatycznie przez Oestreicha i jego zwolenników postulatom pedagogicznym, jest się zdumionym, jak wiele z ducha pedagogiki Pestalozziego one w sobie zawierają. Jeżeli naprzykład Oestreich stawia na czele jako nowe hasła: „prawo każdego dziecka do kształcenia wedle swej istoty duchowej“, „wychowywanie młodzieży ku samozachowaniu“, „pedagogiczne przeniknięcie gospodarstwa społecznego“, „wychowywanie człowieka jako całości, t. j. rozwijanie w nim wszystkich najistotniejszych stron“, to są to wszystko fundamentalne założenia pedagogiki Pestalozziego, przybrane jeno w modną i radykalną szatę. To też najbardziej odczuwa się, czytając autobiografję tego przywódcy dzisiejszych radykalnych reformatorów szkolnych, jak bardzo na czasie, jak mało przestarzałe są podstawy pedagogiczne Pestalozziego.

Ostatnim autorem tego tomu jest znany wydawca „Encyklopedycznego podręcznika pedagogiki“, profesor uniwersytetu jeńskiego, Wilhelm Rein. Kto wie, że Rein, będąc dziś staruszkiem osiemdziesięcioletnim, przez całe życie swe był gorącym wyznawcą pedagogiki Herbarta, ten z pewnością nie spodziewa się odnaleźć w jego autobiografji znacznego pokrewieństwa

duchowego z pedagogiką Pestalozziego, tak sprzeczną duchowi Herbarta. To też i ja byłem zdumiony, przeczytawszy autobiografję Reina, że jednakowoż i u niego dają się skonstatować bardzo wiele cech, przypominających nam Pestalozziego. Rein sam powołuje się po raz pierwszy na Pestalozziego tam, gdzie wspomina swą pierwszą naukę czytania. Opowiada on mianowicie o sobie, jak pewnego razu, jako mały chłopiec rzucił elementarz, złoszcząc się na nużącą naukę czytania, nauczycielowi pod nogi i jak później znalazł „z prawdziwą rozkoszą“ w pismach Pestalozziego niejako usprawiedliwienie swego niegrzecznego postępowania, czytając tam następujące słowa: „Nasamprzód uczyć rysować, potem dopiero czytać i pisać“. Będąc znacznie później dyrektorem pewnej szkoły elementarnej w Jenie, nie omieszkał Rein zastosować tę zasadę Pestalozziego praktycznie, przenosząc naukę czytania i pisania z pierwszej do drugiej klasy. Po raz drugi napotykamy w autobiografji Reina imię Pestalozziego w tem miejscu, gdzie Rein o tem mówi, że dopiero pisma Pestalozziego i Dörpfelda zwróciły mu uwagę na doniosłe wychowawcze znaczenie domu rodzinnego. Pomijając jednak detale, a biorąc całość systematyczno-pedagogicznych poglądów Reina, trzeba również przyznać, że znajduje się u niego w każdym razie daleko więcej cech pokrewnych Pestalozziemu, niźli u samego Herbarta. Naprzykład sam punkt widzenia Reina jest bardziej zbliżony do Pestalozziego niż do Herbarta: obejmuje on bowiem wzrokiem całokształt wychowania i wykształcenia, podczas gdy Herbart zajmuje się prawie wyłącznie samem nauczaniem. Za podstawę wychowania ogólnego uważa Rein — znów zgodnie z Pestalozzim, lecz nie z Herbartem — wpajanie zasad moralno-religijnych; tak samo rzecz ma się z oceną przez niego twórczej intuicji „jako głównego środka, kształcącego osobowość“. Gdy wreszcie Rein powołuje się na „przykład matek“, które „potrafią intuicyjnie wczuć się w duszę swych dzieci bez żadnych uprzednich metodycznych eksperymentów“, to otrzymuje się wprost wrażenie, jak gdyby sam Pestalozzi lub jeden z jego uczni do nas przemawiał.

Drugi tom wzmiankowanego wydawnictwa, który niedawno wyszedł z druku, obejmuje dalsze sześć autobiografij współczesnych pedagogów, z pośród których dwaj należą do starszej generacji, pozostali zaś reprezentują nowsze i najnowsze kierunki

pedagogiki współczesnej. Za wyjątkiem Ludwika Gurlitta, starego przywódcy i twórcy ruchu emancypacyjnego wśród młodzieży niemieckiej (t. zw. „Jugendbewegung"), żaden z tych ostatnich nie jest zawodowym pedagogiem: ani Szwajcar Oskar Pfister, będący z zawodu pastorem, ani Rudolf Pannwitz, będący i filozofem i poetą i rysownikiem, ani też Hans Blüher, uczony i filolog.

Najstarszym z nich jest Ludwik Gurlitt, nauczyciel i Pannwitza i Blühera. Mimo iż liczy dziś on już lat przeszło siedemdziesiąt, należy go zaliczyć do grupy nowszych pedagogów. On to bowiem jest — jak już wzmiankowałem — twórcą ruchu emancypacyjnego wśród młodzieży szkolnej w Niemczech, jest jeden z pierwszych, którzy na początku bieżącego stulecia podjęli walkę z przestarzałym systemem szkolnym, należy więc go uważać niejako za twórcę nowej wolnościowej pedagogiki współczesnej wogóle. Jak widzimy jest to osobistość bardzo znamienna; warto więc przyjrzeć się bliżej biegowi i losom życia Gurlitta. Zaraz na wstępie podaje nam Gurlitt, co w gruncie rzeczy było najgłębszym subjektywnym motywem, pchającym go do walki z przestarzałym systemem szkolnym: „Gniew z powodu spaczenia mojej indywidualności przez wykształcenie szkolne — powiada Gurlitt — był tą siłą, która sprawiła, że stałem się reformatorem wychowania". O szkole czasów swego dzieciństwa opowiada Gurlitt w pierwszej części swej autobiografji rzeczy wprost szkaradne z punktu widzenia dzisiejszej pedagogiki, respektującej i stosującej się do indywidualnych zdolności dziecka, nie przymuszając go do zajęć i nauk wręcz przeciwnych jego usposobieniu i zdolnościom. Szkoła dawniejsza w Niemczech była typową tresurą militarystyczną, tem gorszą i szkodliwszą, że stosowaną do bezbronnych, a łaknących miłości i dobra dzieci. To też zwie ją Gurlitt niekiedy „zbrodniczą instytucją"; co do siebie samego zaś wyznaje: „Dzień, w którym opuściłem ostatecznie szkołę, był jednym z najpiękniejszych dni mego życia. Zdawało mi się wprost, że opuszczam więzienie". Mimo to wstąpił Gurlitt, coprawda po długich latach wahania się, na państwową służbę szkolną, którą piastował jako nauczyciel pewnego berlińskiego gimnazjum prawie przez lat dwadzieścia. Dopiero po upływie tak długiego czasu, przyjrzawszy się zbliska i wniknąwszy głębiej w panujący system szkolny, rozpoczął Gurlitt zaciętą walkę przeciwko ugniataniu

i spaczaniu indywidualności dziecięcej, organizując zarazem i samą młodzież szkolną w tymże kierunku. Naturalnie doprowadziło to niebawem do tego, że władza szkolna udzieliła mu dymisji. Był to punkt przełomowy w życiu Gurlitta, który też odbił się bardzo niekorzystnie na jego zdrowiu. Mimo to i mimo zachwianej egzystencji materjalnej Gurlitt nietylko nie złożył broni, ale rozwinął odtąd jeszcze potężniejszą walkę; naturalnie nie uniknął dalszych prześladowań ze strony władz szkolnych i państwowych, prokurator drezdeński oskarżył go nawet o bluźnierstwo. Z biegiem lat Gurlitt się zestarzał i młodsi, szczególniej zaś jego uczniowie, ujęli cugle wszczętego przez Gurlitta ruchu wolnościowego w swe ręce.

Z pośród tych ostatnich składa jeden z najzdolniejszych i najwybitniejszych, właśnie Hans Blüher, również w tymże tomie relację ze swej dotychczasowej działalności na niwie pedagogicznej. Wspólnie z Gustawem Wynekenem, obecnym przywódcą wolnościowej młodzieży niemieckiej, kontynuował Blüher przez wiele lat dzieło emancypacji szkolnej. Atoli wybuch rewolucji w Niemczech i spowodowana przez to radykalizacja młodzieży szkolnej zniewoliły Blühera do rozstania się z Wynekenem, który uległ „duchowi czasu“, t. j. prądowi rewolucyjnemu, podczas gdy Blüher został zniechęcony i rozczarowany powierzchownością i sztucznością, którą niebawem dostrzegł w tym młodocianym ruchu rewolucyjnym. Pod wrażeniem tych nowych doświadczeń życiowych, jakoteż na podstawie ponownego głębszego rozważenia problemów pedagogicznych doszedł Blüher do przekonania, że tylko ten osiąga prawdziwą dojrzałość, względnie staje się dojrzałą twórczą osobistością, kto w latach młodych nawykł do posłuszeństwa, kto przeszedł poprzez twardą szkołę „przymusu“. „Cenne owoce bowiem — powiada Blüher — dojrzewają powoli“. To też nie urąga on bynajmniej, jak Gurlitt, dawniejszej szkole z jej „pedagogiką przymusu“, ceniąc raczej to, co w niej było dobrem i zdrowem: porządek, posłuszeństwo młodych względem starszych, i poczucie obowiązku. Natomiast jako filolog i humanista pozostał Blüher wierny swemu nauczycielowi Gurlittowi w uwielbianiu czasów starożytnych, tj. ideału życiowego greckich i rzymskich pisarzy. Z pośród współczesnych poetów, a nawet poetów nowożytnych wogóle (włącznie Goethe), ceni Blüher najbardziej

szwajcarskiego poetę Karola Spittelera, stawiając go na równi z Homerem, Wirgiljuszem i Dantem.

Co do oceny humanizmu, jako ideału wykształcenia, jest i drugi z uczni Ludwika Gurlitta, piszący w tym tomie swą autobiografję, Rudolf Pannwitz, tegoż samego zdania. Na początku swego rozwoju duchowego trzymał się Pannwitz, będąc jeszcze pod wpływem Gurlitta, dróg ściśle pedagogicznych. I on był podówczas jednym z przywódców ruchu emancypacyjnego wśród młodzieży. To trwało jakie dziesięć lat od czasu ukończenia szkoły średniej. Później zaś podpadł Pannwitz pod wpływ poety Stefana Georgea, i filozofa Fryderyka Nietzschego, do którego zresztą już Gurlitt utorował mu drogę. Wreszcie zajął się Pannwitz i wpływem mytów wschodnich na życie. Na tym to potrójnym podkładzie wznosi się bardzo rozległy i różnorodny gmach Pannwitza, składający się z mnóstwa pisanych wierszami mytów, z rozpraw filozoficznych, ogólno-kulturalnych, religijno-historycznych, a nawet i z rysunków ilustracyjnych. To też można śmiało powątpiewać, czy wogóle godzi się zaliczać Pannwitza do grona pedagogów w ścisłem tego słowa znaczeniu. Wydawca tej serji autobiografij, dr. Eryk Hahn, nie omieszkał też w przedmowie tego poruszyć; jest on atoli zdania, że nie należy za bardzo zwężać pojęcia pedagogiki i tylko zaliczać tych do pedagogów, którzy są autorami podręczników pedagogicznych. Pannwitz sam uważa również, że „sens jego twórczego dzieła“ nosi piętno „wybitnie pedagogiczne“; jednakowoż trzeba zaraz dodać, że Pannwitz rozszerza pojęcie „pedagogiczności“ do rozmiarów zaiste olbrzymich, identyfikując je z pojęciem „praktycznego zastosowania“ wogóle, tak iż np. i prawodawstwo i naukę o państwie zalicza do pedagogiki. Tylko w tem — jak mi się zdaje nienormalnem — zrozumieniu pojęcia „pedagogiczności“ można zaliczyć Pannwitza do pedagogów. Cele, do jakich on zmierza, są: synteza kultur wschodnich i zachodnich, połączenie się wszystkich religij w jedną „nadreligję“ (Ueberreligion), wytworzenie nowego typu „homo europeus“ (co zresztą pochodzi od Nietzschego) itp.

Zupełnie odmienny obraz przedstawia się nam w autobiografji zurychskiego pastora Oskara Pfistera. Pfister reprezentuje jeden z najnowszych prądów w pedagogice współczesnej: mianowicie prąd psychoanalityczny. Będąc gorącym zwolennikiem

Zygmunta Freuda, był Pfister jednym z pierwszych, którzy zastosowali teorję freudowskiej psychoanalizy do pedagogiki, t. zn. wyzyskali w celu pogłębienia teorji wychowania i wykształcenia, jej zdobycze i odkrycia, które jak wiadomo odnoszą się do sfery nieświadomości. Głównem dziełem Pfistera w tym kierunku jest jego książka, zatytułowana: „Psychoanaliza na usługach wychowawcy“, która po raz pierwszy ukazała się w roku 1917 i później przetłumaczona została na języki francuski i angielski. Pfister bowiem jest jednym z najbardziej znanych i cenionych autorów, piszących w duchu psychoanalizy, we wszystkich krajach europejskich. W pierwszej części swej autobiografji opowiada Pfister zwięźle o przebiegu swego rozwoju osobistego, punktem ciężkości którego było właśnie zapoznanie się z dziełami Zygmunta Freuda. To też zupełnie słusznie zatytułowuje on tę część swej biografji: „Jak ja się zrosłem z psychoanalityczną pedagogiką“. W drugiej znacznie obszerniejszej części swej autobiografji, rozwija Pfister całość swych podstawowych zapatrywań pedagogicznych. Pedagogika psychoanalityczna kładzie szczególny nacisk na przestrzeganie następujących czterech zasad: 1. „Umiejętne wyswobodzenie z więzów nieświadomości“, 2. zwracanie uwagi na ośrodek zawikłań psychicznych, nie zaś czepianie się pojedyńczych symptomów, 3. dokładne zaznajomienie się z indywidualnością wychowanka zapomocą starannie przeprowadzonej psychodiagnozy, 4. pełną poświęcenia miłość i gotowość niesienia pomocy, jako najwyższy cel i zarazem środek wychowania. Następnie daje nam Pfister w krótkości popularny przegląd znanej psychoanalitycznej nauki o „wypieraniu“ (Verdrängung) popędów ze sfery świadomości, przytaczając przykłady głównych form takiego wypierania, oraz głównych jego motywów (jak to: sumienie, seksualność) i skutków. Szczególniej co do ostatnich maluje Pfister bardzo jaskrawo przed naszemi oczyma obraz strasznych spustoszeń duchowych, jakie pod wpływem „wypierania“ ze świadomości powstają zarówno w nieudatnym rozwoju (Fehlentwicklung) sił umysłowych, jak też i woli lub uczuć. Ostatni rozdział swej rozprawy poświęca Pfister opisowi t. zw. „techniki psychoanalitycznej sztuki wychowania“, t. j. tych kunsztownych sposobów i forteli, jakiemi psychoanalityczne wychowywanie musi się posługiwać, chcąc dotrzeć do właściwego celu.

Czytając niektóre z tych autobiografij, ma sie wrażenie, że są to bardziej rzeczowe rozprawy o tem, co dany autor uważa za „swoją sprawę“, za cel i sens swego życia, aniżeli rzeczywiste opisy jego osobistych przeżyć i walk, bądźto z otoczeniem, bądźto z „samym sobą“. Takie opisy, noszące barwę wybitnie osobistą, powinny jednak, jak sądzę, być właściwą treścią i celem autobiografji. Bowiem dla zapoznania się z teorją i poglądami tego lub owego pedagoga zbyteczna jest nam jego autobiografja. Jeżeli takowa ma wogóle jakikolwiek sens, to chyba tylko zapoznanie nas z indywidualnością danego autora, zbliżenie nas do jego osoby. To też wiele z autorów tego wydawnictwa — i to nie tylko wśród pedagogów — chybiło właściwy cel i sens autobiografji. Rozumiemy jednakowoż też, że nie każdy z uczonych jest chętny, a nawet i w stanie napisać autobiografję; a nie chcąc wydawcy odmówić, pisze krótki wyciąg ze swych dzieł, dodając conajwyżej kilka dat biograficznych ze swego życia.

Zurych. Dr. Mieczysław Sztern.

RADJO A WYCHOWANIE.

Poniżej umieszczamy artykuł, w którym autor-nauczyciel omawia wychowawcze znaczenie radja. Jest to pierwsza praca, nadesłana nam na tak aktualny temat.

Podajemy ją jako jeden z poglądów na tę sprawę, zaznaczając, że nie na wszystko się godzimy i że artykuł w drugiej części uległ znacznemu skróceniu mianowicie tam, gdzie omawia sprawy ogólne, nie odnoszące się do wychowania zwłaszcza szkolnego, a nadające się n. zd. wyłącznie do czasopism dla radjoamatorów.

W końcowej części wysunął autor jeszcze szereg wniosków, m. i. domaga się konkursu na nowotwory językowe w dziedzinie radjotechniki, by zastąpić obce wyrażenia, oraz wskazuje na konieczność rozpatrzenia, czy elementy radjotechniki należy włączyć do programu szkoły powszechnej.

Umieszczając więc niniejszy artykuł, prosimy Szan. Czytelników, zajmujących się radjem, o zabranie głosu, a dla pracy, ujmującej najtrafniej zagadnienie „Radjo a wychowanie“, wyznaczamy premję wartości trzydziestu złotych w postaci książek z radjoliteratury, wydawanej przez Księgarnię M. Arcta, która, jak wiadomo, wykazuje szczególną ruchliwość na tem polu. Redakcja.

Wychowawczej wartości radja wogóle nie rozpatrywano u nas dotąd na łamach czasopism pedagogicznych. Wnioskować z tego

należy, że albo nauczycielstwo nie zna tego wynalazku, albo jest tak fanatycznym jego zwolennikiem, że spraw tego rodzaju wogóle nie rozpatruje, przesądzając zgóry jego pod tym względem wartość. Jedynym artykułem znanym mi z tej dziedziny jest A. Bukowińskiego: „Wychowanie estetyczne młodzieży a radjo" („Przegląd Pedagogiczny" R. XLVI. Nr. 10.)

Ogólny pęd do radjofonji w Polsce datuje się od roku 1924, względnie od r. 1925 t.j. od czasu, gdy powstała pierwsza stacja nadawcza w Warszawie. Ruch radjofilski, obejmując pokolei rozmaite warstwy i stany społeczne, wtargnął do szkoły. Pierwsze jego patrole wkroczyły przedewszystkiem do szkół średnich. Stało się to głównie dzięki nauczycielom fizyki lub nauk pokrewnych. Pierwsza wystawa radjowa w Polsce w maju r. 1926 wykazała, iż wpływy radjoamatorstwa w szkołach średnich, a nawet powszechnych sięgają głęboko. (List pochwalny za prace radjoamatorskie, wśród innych otrzymało Koło radjoamatorów przy szkole powszechnej Nr. 43 w Warszawie). Dalszem tego wpływu potwierdzeniem jest również wynik konkursu „Radjo-Amatora" (22 czerwca 1926). Te dwa wypadki są jakgdyby oficjalnem potwierdzeniem rzeczywistości. Do dalszych etapów tego wpływu zaliczyć należy kurs radjoamatorski dla nauczycieli szkół powszechnych, zorganizowanych przez Min. W. R. i O. P. Widać z tego, że wprost forsuje się ideę radja w szkole i wśród jej organów. Wyłoniły się nawet projekty, ażeby każdą szkołę zaopatrzyć w aparat odbiorczy.

To entuzjastyczne wtargnięcie radja do szkoły i jej organów dokonało się na podstawie jednostronnego rozpatrywania wartości radja. Dość przeczytać głosy całego szeregu ludzi w Polsce[1]), ażeby się przekonać, że jest ono wprost apoteozowane. Wojsko, polityka, handel, wiedza, sztuka, oświata, kultura itp. oto dziedziny zastosowania radja. Każdy wynalazek, wzbudzający jaki taki podziw u ludzkości, staje się w pierwszych chwilach swego istnienia wszechlekiem na wszelkie dolegliwości życiowe.

Trzeźwe spoglądnięcie na ten wynalazek da nam szereg rozczarowań. Wśród wywiadów „Radja" nie brak przesadnych porównań radja z wynalazkiem druku; mówią też o braterstwie

---

[1]) „Radjo" Nr. 2 (4) rok 1927 i następne.

narodów przez radjo (tylko!) i innych mrzonkach internacjonalnych. Nie brak jednak i głosów trzeźwych np. wspomina się o możliwości opanowania stacji nadawczej przez elementy wrogie państwowości i kulturze.

Nie mam zamiaru pisać o pokoleniu dorosłem, dla którego radjo w pewnych razach staje się namiętnością, zastępującą inne bardzo nieraz szkodliwe i ujmujące. Zwrócę się zatem do właściwego tematu t. j. do znaczenia radja w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Rozpocznę od stron dodatnich. Poziom audycyj stacji warszawskiej (krakowskiej i poznańskiej) jest, jak dotąd bezsprzecznie z punktu widzenia kulturalnego i wychowawczego doborowy. Wpływ słuchowisk tych stacyj jest w zarysach ogólnych bardzo wartościowy, a zatem pożądany. Dalszą cechą wartościową radja jest właśnie radjoamatorstwo. Praca samodzielna, twórczość, doświadczenia, próby w czasie budowy aparatów odbiorczych, dokonywane przez młodzież, posiadają również niepoślednią wartość wychowawczą. Trzecim walorem dodatnim tego wynalazku jest przeciwdziałanie i przeciwstawienie zmysłu słuchu zmysłowi wzroku bodajże nadużywanemu w obecnem życiu cywilizowanem. Pamięć słuchowa u wychowanków jest zjawiskiem coraz to rzadszem. Zaznaczyć warto, że dzieci do lat 14 mniej więcej chętniej słuchają, natomiast po tym okresie ujawnia się żądza „pożerania" książek, która to w wieku późniejszym doznaje różnych kolei u rozmaitych osobników. Wartość audycyj radjowych dla dzieci małych z punktu widzenia wychowawczego jest względna. Audycje radjowe mają taką samą u nich wartość co i produkcje gramofonowe itp. Bezpośredniego wpływu osobowości nauczyciela-wychowawcy zastąpić radjo żadną miarą nie może, a zatem bajki dla dzieci wygłaszane przed mikrofonem w zasadzie chybiają. Zaprzeczyć jednak nie można, że audycje uczą języka ojczystego, należytej dykcji i ortofonji. Budowa aparatu zmusza twórcę do zapoznania się z zasadniczemi wiadomościami z fizyki radjotechnicznej. Audycje radjowe ponadto są bardzo pożądane dla chorych. Stąd wszystkie szpitale powinny instalować u siebie aparaty radjowe.

Oto są w zarysie walory dodatnie radja w wychowaniu. Znacznie więcej znajduje ich autor artykułu pt. „Radjo a szkoła powszechna" S. Wilczyński („Szkoła powszechna" Rok VIII zeszyt I),

co jednak opiera się na jednostronnych założeniach. Autorowie artykułów z dziedziny omawianej jakgdyby z rozmysłem tuszują strony ujemne, których, rzecz jasna, nie brak. Wspomnę choćby o tak zasadniczej stronie jak wysokie koszta eksploatacji aparatów lampowych (ładowanie akumulatorów), łatwe przepalanie lamp katodowych i wogóle ich krótkotrwałość, opłaty abonamentowe itd.) Zwrócę jednak uwagę przedewszystkiem na ujemne wartości wychowawcze. Bardzo wiele audycyj nie posiada wartości estetycznych, kulturalnych, narodowych i społecznych (jazzband, agitacja komunistyczna i inne, pochodzące przeważnie z poza granic Polski).

Następnie zmusza młodzież do siedzenia późnym wieczorem i w nocy, gdyż dobre i wartościowe audycje odbywają się przeważnie w tym czasie. Pod względem higjenicznym czuwanie do godz. 12 i 1 jest dla młodzieży zabójcze. Podlega ona wówczas neurastenji (t. zw. nerwowości) i bez radja bardzo rozpowszechnionej. Szczególnie niebezpieczne jest to dla „krótkofalowców".

Wielkie niebezpieczeństwo wychowawcze nastręcza wadliwy sposób użytkowania audycyj przez radjosłuchaczy i radjoamatorów. Występuje ono w postaci „biegania" po całej Europie (p. artykuł ostatnio cytowany — str. 59.) tak często stosowanego przez „wytrawnych łowców fal", a będącego pierwszorzędną „szkołą neurastenji". Dlatego każdy wychowawca, roztaczający opiekę nad małoletnim radjoamatorem powinien specjalnie na tę sprawę zwrócić uwagę. „Ćwiczenia" bowiem tego rodzaju wybitnie sprzyjają wyrobieniu rozstrzepania, niecierpliwości, braku zdolności zatrzymywania i skupienia myśli czas dłuższy na jednym temacie, lekceważenia wysiłków drugich, cechującemu i bez radja tak dobitnie naszą obecną społeczność. Każdy opiekun-wychowawca powinien zawsze (siebie również) dopilnować, ażeby jego wychowanek — radjo-fil przed rozpoczęciem audycji ułożył sobie jej plan (na podstawie programu). Dzieciom i młodzieży najbardziej odpowiadają do samodzielnych audycyj aparaty o detektorze kryształkowym, które jednak można stosować w miejscowości, gdzie jest stacja nadawcza (ewentualnie przekaźnikowa) lub w promieniu 50 km od niej. Podkreślić należy, iż tego rodzaju aparaty kosztują stosunkowo bardzo mało (około 10 zł), są proste w regulacji i bezpłatne w eksploatacji. Mają one przedewszystkiem wartość z powodu

tego też, iż nie pozwalają na „łowienie fal“ z całej Europy w ciągu jednej godziny. Treść prelekcyj powinien młody adept „łowu fal“ zawsze pokrótce naszkicować, ażeby się przyuczyć do należytego jej zużytkowania. W czasie audycyj żądać od niego należytego skupienia i ciszy, szczególnie odnosi się to do słuchania utworów muzycznych. Audycja powinna mieć zawsze należytą wyrazistość i natężenie głosu. Jednem słowem musimy stworzyć w całości wychowania nowy dział — „radjo-wychowanie“. Przewyższa ono tem „kino-wychowanie“, że może być należycie prowadzone i kierowane pod bezpośrednim wpływem i okiem wychowawców. Wychowawca, dając do ręki dziecku aparat, powinien dbać o należyte zużytkowanie jego do celów wychowawczych. Słuchowiska radjowe wówczas będą miały znacznie większą pod tym względem wartość, niż widowiska kinowe.

Emil Jarmulski.

W OBRONIE MAŁEJ BIBLIJKI.

Zapytania listowne, jakie otrzymuję, świadczą, że artykulik mój: „W obronie katechizmu“ niektórzy stosują nietylko do piątego i szóstego roku nauki w szkołach powszechnych, ale do wszystkich klas. Wskutek tego radziby usunąć Małą Biblijkę z klasy pierwszej i drugiej, a zastąpić ją katechizmem. Zaszło tu nieporozumienie, które pragnę wyjaśnić.

Te same względy rzeczowe i psychologiczne, które przemawiają za systematyczną nauką katechizmu na stopniu wyższym szkół powszechnych i do pewnego stopnia mogą obronić katechizm jeszcze na stopniu średnim, t. j. w trzecim i czwartym roku nauki nie dopuszczają katechizmu systematycznego na stopniu elementarnym (t. j. w pierwszym i drugim roku nauki). Różnica w rozwoju dzieci siedmioletnich a dziesięcioletnich jest wybitna. Malcy pojmują wszystko poglądowo, konkretnie i są sposobni jedynie do krótkich błysków myśli, a nie do dłuższego myślenia systematycznego. Wyobraźnia i uczucie pobudzają ich łatwo do tak zwanej syntezy fantastycznej, t. j. sprawiają, że malec nie stara się należycie objąć wszystkich szczegółów poglądu, ale chwyta niektóre z nich, najwięcej go interesujące, a resztę odtwarza z wyobraźni własnej, przez co oczywiście nieraz rozmija się z prawdą. W dziewiątym

roku życia, jak dowodzi Meumann, zaczyna się okres analizy realnej i trwa mniej więcej do roku dwunastego, poczem ustępuje miejsca syntezie logicznej. W okresie analizy dziecko ciekawe jest wszystkich szczegółów, a z wiadomości uzyskanych tworzy w okresie syntezy logicznej całości myślne, systematyczne. W nauce religji okres syntezy logicznej wymaga systematycznej nauki katechizmu, dopuszcza ją do pewnego stopnia jeszcze okres analizy realnej — natomiast wyklucza ją stanowczo okres poglądowości i syntezy fantastycznej.

Ruch katechetyczny, występujący żywo w Europie od połowy wieku XIX, oświadczył się zgodnie za katechizmem na wyższym stopniu szkół powszechnych, a za Małą Biblijką na stopniu elementarnym. Różnicę zdań widać jedynie co do stopnia średniego t. j., co do trzeciego i czwartego roku nauki. Jedni znoszą ów stopień, zaliczając trzeci rok nauki do stopnia elementarnego, a czwarty do stopnia wyższego, ignorując okres analizy realnej — inni obydwa te lata nauki przydzielają jeszcze stopniowi elementarnemu, opierając się na niewątpliwym fakcie, że w analizie realnej u dzieci przeważa stanowczo poglądowość — inni wreszcie zaprowadzają tu już systematyczną naukę Małego Katechizmu.

W Małej Biblijce uczymy nietylko o zdarzeniach biblijnych, podając co rok całokształt w kołach koncentrycznych, ale także we formie zastosowań odnośne wysuwamy określenia katechizmowe i życiowe we formie przystępnej, uczymy modlitw i pieśni kościelnych, przypominamy odnośne święta i obrzędy, obierając za tło układ chronologiczny dziejów biblijnych. Niemcy, dążąc do dokładności nawet w nazwach, zamiast Małej Biblijki (Knechta) wprowadzili nazwę: „Kleines Religionsbüchlein“ (Pichler). Osiągają tem zarazem, cel drugi, t. j. zaznaczają, że nie powinno się uczyć osobno biblji (w 2 godzinach tygodniowo), a osobno wyjaśnień katechizmowych (w drugich 2 godzinach), ale uczyć tu trzeba religji łącznie na tle opowiadań biblijnych (w 4 godzinach). Ankieta, przeprowadzona świeżo w diecezji wrocławskiej, opowiedziała się w znacznej większości za takiem połączeniem.

Nie zmienił wcale sytuacji dekret Piusa X o wczesnej Spowiedzi i Komunji św., bo nie wymaga on definicyj rachunku sumienia, skruchy itd., ale każe poprzestać na przerobieniu sposobu rachunku sumienia, na wzbudzeniu skruchy itd. Na tej podstawie w wielu

diecezjach już w drugim roku nauki urządza się Spowiedź i prowadzi się do I Komunji św., chociaż nie uczy się katechizmu systematycznie, bo przygotowanie w duchu dekretu papieskiego da się przerobić wybornie na tle biblji, owszem opowiadania biblijne lepiej mogą usposobić serca dziatwy, niż wywody katechizmowe. Dopiero na tle przeżyć dziecka (szkoła pracy) uczy się później w katechizmie dokładnie o Sakramentach Pokuty i Ołtarza.

Osobiście byłbym zatem, aby nie zmieniać nazwy Małej Biblijki dla drugiego roku nauki (w pierwszym roku dzieci zbyt słabo czytają, więc nie wymaga się od nich książeczki pomocniczej), bo jest ona dzieciom milsza. Oczywiście każda szkoła powinna mieć dostateczny zasób ściennych obrazków biblijnych, by naukę uzmysłowić, ożywić i utrwalić. Przygotowanie ułatwią nauczycielowi moje Katechezy Biblijne. W trzecim i czwartym roku nauki można już uczyć Małego Katechizmu w kursie dwuletnim, czyli przerabiać religję w porządku systematycznym, ale każdą prawdę katechizmową wysnuć trzeba z odnośnego tła biblijnego Starego lub Nowego Zakonu, jak to czyni mój Mały Katechizm. Opowiadania biblijne zaczerpią dzieci z obszerniejszych Dziejów Biblijnych. W klasie trzeciej wystarczy przerobić działy: o wierze i o modlitwie, w klasie czwartej zaś o przykazaniach, Sakramentach i Mszy św.

Ze stanowiska psychologji poradniej byłoby postąpić inaczej i na stopniu średnim uczyć nadal w sposób elementarny, przerabiając w klasie trzeciej Biblję Starego Zakonu z zastosowaniami, a w klasie czwartej Dzieje Nowego Zakonu z okolicznościowemi pouczeniami. Byłoby to więcej poglądowe, łatwiejsze i ponętniejsze. Niestety nie pozwalają na to u nas względy społeczne, mianowicie okoliczność, że mnóstwo dzieci po kl. 4-tej opuszcza szkołę i nie uczęszcza już do wyższych klas powszechnych. Ustawa szkolna wymaga wprawdzie ukończenia siedmiu klas, ale brak egzekutywy sprawia, że np. w Małopolsce wiele dzieci małych nawet na stopniu elementarnym nie uczęszcza obecnie do szkoły, a w piątej, szóstej, i siódmiej klasie, razem wziętych, bywa uczniów mniej znacznie niż w pierwszej klasie. Może być, że zczasem stan ten ulegnie — i powinien ulec — zmianie na lepsze, bo obecnie cofamy się wtył, ale narazie musimy się liczyć z tem, co jest, a zatem nie do-

puszczajmy, by wiele dzieci opuściło szkołę bez wyuczenia się katechizmu. Ponieważ wielu nie uczęszcza na stopień wyższy, powinny przyswoić sobie katechizm — choćby uproszczony — już na stopniu średnim. Wiemy, że psychologja nie zaleca wprawdzie systematycznego katechizmu na stopniu średnim, ale go też nie wyklucza stanowczo, owszem dopuszcza, więc możemy i musimy z tego korzystać. W sąsiednich Niemczech wykonują ściślej przymus szkolny, a jednak na średnim stopniu (w kl. 4-tej i 5-tej przy nauce ośmioletniej) uczą już katechizmu.

Dwom jednorocznym kołom koncentrycznym, poświęconym Małej Biblijce, odpowiadają w tym razie dwa dwuroczne koła koncentryczne, przeznaczone na naukę Katechizmu Małego i Większego.

Nie uczmy zatem systematycznego katechizmu na stopniu elementarnym, a natomiast uczyńmy go napowrót podstawą wychowania religijnego na stopniu średnim i wyższym.

Bochnia. Ks. W. Gadowski.

GEOGRAFICZNE „LEKCJE W POLU“

(w klasie III i IV szkoły powszechnej).

Nauczanie geografji w pierwszych latach nauki szkolnej należy do najbardziej zawiłych problemów, jakie dydaktyka pierwszych lat nauczania ma przed sobą do rozwiązania. Trudności są zarówno w opracowaniu programu, jak i wskazań metodycznych, jak wreszcie w konieczności pokonania tradycyjnych nawyczek wyrosłego stąd konserwatyzmu starszego pokolenia pedagogów.

Konserwatyzm wyraża się zasadniczo w przyzwyczajeniu do nauczania papierowego, książkowego, do bagatelizowania instrumentarjum geograficznego i niedocenienia ćwiczeń i prac w polu. Są to tymczasem błędy dydaktyczne tak rażące, że nietylko stawiają całe nauczanie geografji pod znakiem zapytania, lecz zaprzeczają wszelkiemu pojęciu dydaktyki geografji, a szkole i młodzieży wyrządzają niczem niepowetowaną krzywdę.

Chciałbym tu pokrótce omówić zagadnienie ćwiczeń i prac w polu na trzecim i czwartym roku nauczania. Poniekąd jest to ten problem, który tu i ówdzie obejmuje się mianem „wycieczek“, a w czem tkwi zasadnicze nieporozumienie. Termin „wycieczki szkolne“ jest zbyt ogólny i tem samem mało konkretny, stąd

wymagałby dokładniejszego określenia. Nazwą „wycieczki“ obejmuje się te kategorje zajęć człowieka, które mają raczej charakter rozrywkowy. Jak wiemy z doświadczenia, młodzież bardzo chętnie wita wycieczki, lecz mniej chętnie traktuje naukową część zajęć wycieczkowych i związane z niemi obowiązki. Tymczasem na tym poziomie nauczania wprost niema mowy o urządzaniu wycieczek, choćby tylko krajoznawczych. Do korzystania z wycieczki musi być młodzież odpowiednio przygotowana i musi być w odpowiednim wieku. Do tego w nauce geografji zupełnie nie chodzi nam o rozrywkowy, lecz o naukowy charakter prac i zajęć w polu, gdyż tylko one mają być źródłem i terenem obserwacyj i doświadczeń. Stąd zarówno w programach naukowych jak i w podręcznikach szkolnych należałoby wyraźnie odgraniczyć wycieczki od lekcyj w polu. Pierwsze winny mieć charakter krajoznawczy i trwać 1—3 lub więcej dni, drugie są zwykłemi lekcjami szkolnemi 1—2 godzinnemi i odbywać się mają w liczbie, przewidzianej przez naukowe programy szkolne.

Oczywistem jest, że w klasie III i IV szkoły powszechnej i odpowiadających im klasach szkół ćwiczeń może być mowa głównie o „lekcjach w polu“. Lekcje te, obejmujące przynajmniej 50% wszystkich godzin geografji w tych klasach, należy postawić na pierwszem miejscu wśród metod nauczania geografji na tym poziomie. Bliższem zadaniem lekcyj w polu jest unaocznianie na przykładach żywych i drogą obserwacyj bezpośredniej tych wszystkich zagadnień, zjawisk i praw geograficznych, które stanowią podstawę do dalszego nauczania geografji. Dalszym ich celem jest wykorzystanie przyrody jako żywego źródła wiedzy konkretnej, która przecież zasila stale i w wysokim stopniu naukę teoretyczną.

„Lekcje w polu“ prowadzić należy zasadniczo przez cały kurs nauczania geografji, od III klasy szkoły powszechnej począwszy, aż do najwyższej klasy szkoły średniej. W każdym cyklu nauczania wyglądają one inaczej i mają specyficzny cel bliższy. Najważniejszą rolę odgrywają jednak na najniższym cyklu nauczania geografji i tu wymagają osobliwej umiejętności i troski ze strony nauczyciela geografji, a także organów nadzorczych szkolnych. Tu bowiem mają — jako cel bliższy — kształcenie zmysłu obser-

wacyjnego i zdobycie przez młodzież podstawowych pojęć geograficznych. Zadanie to — jak wiemy — wiąże się organicznie z celem nauczenia geografji, wytkniętym przez programy szkolne, którym jest: nauczanie dzieci sztuki obserwowania faktów geograficznych i orjentowania się w kierunkach i odległościach, nadto przyswojenie jej tych zasadniczych pojęć geograficznych, które młodzieży będą potrzebne w dalszej nauce geografji.

Musimy z naciskiem podkreślić, że nie jest dopuszczalne, by dzieciom wpajać pierwsze geograficzne pojęcia na podstawie obrazków i opowiadań nauczyciela, czy też czytanek szkolnych. Tylko nauczyciel lichy i nieobowiązkowy ogranicza się do „wykładu", książki i ilustracji. Jest to postępowanie zupełnie szkodliwe, wystawiające do tego uczącemu najgorsze świadectwo.

Dziecko musi każdy fakt i każde zjawisko geograficzne, o którem się uczy, widzieć. Najczęściej dziecko, a także i człowiek starszy, patrzy na przyrodę, lecz jej nie widzi i nie rozumie, nie zdaje sobie sprawy z otaczającego nas świata. Trzeba dziecko nauczyć patrzeć, pokazać mu drogi, przyzwyczaić je do obserwowania. Nauczyciel winien pamiętać o tej zasadzie, że na najniższych stopniach nauczania nietyle chodzi o stworzenie w duszy młodzieży pewnej sumy wiadomości, ile o wćwiczenie i przyzwyczajenie młodzieży do zdobywania tych wiadomości. Szkoła winna wskazać drogi i nauczyć młodzież sposobu, w jaki wiedzę geograficzną zdobywać należy — i to jest na tym stopniu najistotniejszy cel nauczania.

Byłoby na czasie omówić szczegółowy rozkład lekcyj w polu dla klasy III i IV, jednakże taki rozkład miałby charakter teoretyczny. W programach szkolnych znajduje się całokształt tych wszystkich pojęć i wiadomości, które w odnośnych klasach należy z młodzieżą przepracować. Każda szkoła winnaby wykorzystać stosunki lokalne i opracować w związku z niemi rozkład materjału na odpowiednią ilość lekcyj. Można tu zatem podać tylko wskazówki ogólne.

Nauczanie geografji — podobnie jak nauczanie przyrody — należy dostosowywać do naszych warunków klimatycznych. Obserwacje i ćwiczenia w polu należy ograniczyć głównie do pogodnej jesieni i miesięcy wiosennych i letnich, zaś w pozostałym czasie prowadzić naukę w klasie. Nauki geografji nie rozpoczynamy

żadną miarą od podręcznika, a tem mniej od mapy, lecz od faktów najprostszych, a zarazem najbliższych młodzieży. Takim pierwszym i najbliższym faktem geograficznym jest szkoła jako całość. Wyjść zatem należy od szkoły i przejść do osady, co uskutecznia się w trzech cyklach: a) obserwacje i ćwiczenia w sali szkolnej, b) obserwacje i ćwiczenia na podwórzu szkolnem, c) obserwacje pozaszkolne. Odnośny materjał możnaby przepracować w miesiącu wrześniu i październiku, a powtórzyć go i utrwalić na wiosnę. (Rozwinięcie odnośnego cyklu znajdzie czytelnik w „Ruchu Pedagogicznym" w artykule: „Wstępny cykl nauczania geografji w III kl. szkoły powszechnej"). Po opracowaniu cyklu powyższego wypełnia się w dalszym ciągu wymagania programu naukowego.

Lekcje w polu wymagają należytego przygotowania ze strony nauczyciela, a z chwilą zaprowadzenia dzieci na teren otwarty — odbywają się zasadniczo na tem samem miejscu. Nauczyciel prowadzi młodzież na teren, sobie dobrze znany. Przygotuje ogólny tok lekcyj w polu i opracuje szczegółowy materjał rzeczowy, dotyczący tych zjawisk, które zamierza poddać obserwacji młodzieży. Wybierze starannie tylko taki materjał, który w danym krajobrazie jest dostępny obserwacjom, i rozłoży go na ściśle określoną liczbę lekcyj w ciągu roku. Na początku będzie mu doradcą nietyle podręcznik, ile program nauczania i właściwości terenu, w którym mu wypadnie pracować. To też w kursie początkowym winien zrezygnować nawet z bardzo ważnych wiadomości geograficznych, jeśli nie dadzą się oprzeć na doświadczeniach i obserwacjach. Przy opracowywaniu planu z początkiem roku szkolnego i przy praktycznem wykonywaniu go w ciągu roku szkolnego winien pamiętać, że każde zjawisko geograficzne należy dzieciom pokazać i za każdem geograficznem pojęciem należy je zapoznać wyłącznie drogą obserwacji i ćwiczeń.

Już sama metoda lekcyj w polu wzbudza ciekawość i zainteresowanie dziecka, co ze względu na walory dydaktyczne należy mieć na oku. Umysł dziecka znużony lub nawet znudzony siedzącem zajęciem w szkole, uzyskuje miłe urozmaicenie, uczeń ożywia się i ze wzmożoną intensywnością skierowuje się do pracy. Trzeba ten moment wykorzystać i wprowadzić dziecko w świat przyrody, przyzwyczajać je do patrzenia, spostrzegania i mierzenia, porównywania, obliczania i sprawdzania, wreszcie do tworzenia pojęć,

ich porządkowania i systematyzowania. Nie może to być systematyczny kurs, lecz faza nauki doświadczalnej. Od nauczyciela wymaga się tu specjalnych wysiłków, by lokalne warunki i dające się zaobserwować zjawiska wykorzystał w całej pełni i już na tym najniższym stopniu nauczania przyzwyczajał młodzież do ścisłości i dokładności w obserwowaniu. Tylko bowiem wyobrażenia dokładne i jasne tworzyć mogą konkretną podstawę jasnych pojęć.

Po szeregu takich celowo obmyślanych i gruntownie przygotowanych lekcyj w polu, rozpocznie młodzież zwolna zdobywać konkretne pojęcia geograficzne i rozumieć życie tego najbliższego świata, w którym codziennie się obraca. Nauczy i przyzwyczai się patrzeć własnemi oczyma i posługiwać się niemi dla zdobywania wiedzy. Podręcznik przestanie być wyłącznem źródłem ucznia, obok książki poczesne miejsce zajmie obserwacja i samodzielna praca myślowa. Zczasem nauczy się dziecko zastanawiać się nad otaczającemi je zjawiskami geograficznemi, rozpocznie pierwsze nieśmiałe próby porządkowania faktów i przyczynowego ich wiązania. Są to już podstawy dla przyzwyczajania młodzieży do myślenia kategorjami geograficznemi — a zatem do wykształcenia zmysłu geograficznego.

Zdobywanie wiedzy przez dziatwę musi opierać się na samodzielnej pracy ucznia. Jednak nauczyciel jest kierownikiem, organizatorem naukowym i dydaktycznym, a przedewszystkiem n a u c z y c i e l e m. Każdą lekcję potrzeba przygotować i mieć przed oczami jasno cel, który lekcja ma osiągnąć — i do tego celu należy konsekwentnie zdążać. Więc przestrzegania karności, umiejętność skupiania uwagi, sztuka wzbudzenia zainteresowania, korekta spostrzeżeń i wniosków, zwracanie uwagi na szczegóły ważne i istotne, a pomijania szczegółów ubocznych, — wszystko to są pierwszorzędne zalety, które nauczyciel drogą ustawicznych studjów i ciągłej nad sobą pracy zdobyć powinien. Charakter lekcji w polu zależy od metody jej przeprowadzenia, ona też decyduje o wartości każdej lekcji. Młodzieży należy dać szeroką możliwość samodzielnych obserwacyj, lecz kierownictwa i inicjatywy z ręki nie należy wypuszczać. I dlatego schematy lekcyj winny być zgóry opracowane, a cel każdej lekcji jasno wytknięty i konsekwentnie przeprowadzony. Twórczej roli dziecka nie możemy przeceniać, gdyż dla doktryny doprowadzilibyśmy nauczanie do parodji.

Bardzo często się zdarzy, że w obowiązującym programie względnie materjale rzeczowym znajdą się tego rodzaju fakty i zagadnienia, których w najbliższym terenie braknie. W tym wypadku należy materjał odpowiednio przegrupować, względnie uzmysłowić fakt z pomocą modelu, a do zagadnienia wrócić i je w przyrodzie pokazać przy sposobności najbliższej wycieczki, przedsiębranej w klasie czwartej w teren dalszy. Tu tylko dodać należy, że przedmiotem obserwacyj już w klasie trzeciej ma być pewien całokształt zjawisk geograficznych, a zatem zarówno przyroda martwa, jak świat żyjący, jak wreszcie człowiek i zjawiska, związane z działalnością człowieka na ziemi.

Po przeprowadzeniu każdorazowej lekcji w polu odtwarzamy w szkole zdobyte pojęcia i doświadczenia. Omawiamy przeprowadzony w polu temat, poczem następują ćwiczenia na piaskownicy, ewentualnie modelowanie, względnie rysunek na tablicy i w kajetach. Jako ćwiczenie domowe każemy przygotować opis przeprowadzonej lekcji, zilustrowany rysunkiem. Opis ten odczytują uczniowie na następnej lekcji w klasie, nauczyciel przeprowadza ogólną korektę i poleca wpisać lekcję „na czysto" w osobnych notatkach geograficznych.

W klasie czwartej pogłębiamy nasze stosowanie metody krajoznawczego traktowania geografji. Dążąc zasadniczo do opanowania elementarnych wiadomości z geografji Polski, prowadzimy w dalszym ciągu obserwacje i prace w polu. Programy naukowe podają obfity materjał rzeczowy, dotyczący obserwacyj w terenie, należy tylko ten materjał przestudjować i rozłożyć na miesiące i tygodnie. Lekcje w polu mają tu na oku: a) utrwalenie wiadomości z ubiegłego roku; b) zdobycie dalszych wiadomości z geografji ogólnej, rozszerzenie zatem posiadanego zakresu wiadomości; c) traktowanie krajobrazów w ich całokształcie, a zjawisk w ich wzajemnym związku przyczynowym; d) dostarczanie ciągłych i żywych przykładów jako materjału porównawczego do nauki geografji Polski; e) przygotowanie i nauczanie rozumienia mapy i korzystania z niej w szkole i w życiu; f) zapoznanie się i umiejętność posługiwania się pewnemi instrumentami (np. libelką, poziomnicą, kompasem i i.), których należy używać na każdej lekcji i które każde dziecko winno dla siebie sporządzić.

Obok dalszego kształcenia zdolności orjentowania się w kierunkach i odiegłościach, przychodzi „zagadnienie mapy“, nadto rozszerza się przedmiot obserwacyj na zjawiska ukształtowania terenu, więc rzeźbę poziomą i pionową. Otoczenie najbliższe już nie wystarcza, trzeba zatem sięgnąć do otoczenia dalszego, co napotyka na specjalne trudności w wykonaniu i wymaga należytego przemyślenia i przygotowania. Po raz pierwszy mamy do czynienia z koniecznością urządzenia większej wycieczki, którą zresztą przewidują plany naukowe dla klasy IV. Nie będzie to majówka, lecz wycieczka 1—2-dniowa wyłącznie z klasą czwartą, o ściśle określonym celu. Przygotowanie schematu materjału obserwacyjnego, który podamy młodzieży na wycieczce, winno trwać przez czas dłuższy i obejmować głównie te zagadnienia i zjawiska, które w danym terenie dadzą się zaobserwować.

Jeżeli mowa o wycieczkach w klasie IV, to zwrócić uwagę należy na tę okoliczność, że w ciągu jednego roku możliwa jest tylko jedna, a najwyżej dwie wycieczki. Poza tem prowadzimy konsekwentnie lekcje w polu i na nie kładziemy główny nacisk. Oczywiście inaczej przedstawia się ten problem na wsi, a inaczej w mieście. Na wsi i w małych miasteczkach młodzież żyje i wychowuje się w warunkach naturalnych, pośród przyrody, z którą stale styka się i obcuje. Dziecko wiejskie znaczną część swego życia przepędza w ogrodzie, polu, lesie lub na łące, stąd ma sposobność poczynienia licznych spostrzeżeń. Spostrzeżenia dziecięce są jednak niejasne i niedokładne i nie tworzą podstawy do rozumienia zjawisk w przyrodzie. Wprawdzie ułatwiają one nauczycielowi pracę szkolną, lecz nie uwalniają go od konsekwentnego prowadzenia obserwacji w terenie. Obserwacje i wiadomości dziecięce należy więc porządkować, a fałszywe pojęcia prostować. W większych miastach napotyka przeprowadzenie lekcyj w polu na specjalne trudności. Młodzież jest tu więcej wyrobiona, lecz żyje zdala od przyrody, więc w warunkach sztucznych, stąd dla przyrody posiada mniej zrozumienia. Rola nauczyciela jest tu trudniejsza i wymaga znacznie większego wysiłku w dążeniu, by dzieci przyswoiły sobie pewną ilość konkretnych pojęć geograficznych. Trudniej tu czasem o kurs systematyczny, jednak wykonać potrzeba znaczną liczbę lekcyj nawet poza obrębem

miasta. W większej mierze niż na wsi będą przedmiotem obserwacyj zjawiska antropogeograficzne.

Geograficzne „lekcje w polu“ są tak ważnym problemem dydaktycznym, że przeprowadzenie nad niemi poważniejszej dyskusji winno stać się zarówno programem zawodowej prasy nauczycielskiej, jak i nauczycielskich zrzeszeń, jak wreszcie fachowych organów geograficznych.

Leszno. M. Mścisz.

RUCH MISYJNY A NAUCZYCIELSTWO POLSKIE.

Od 29 września do 2 października b. r. odbędzie się w Poznaniu Międzynarodowy Akademicki Zjazd Misyjny pod protektoratem J. E. Kardynała Prymasa Augusta Hlonda. Cała Polska katolicka gotuje się do tego Zjazdu. Zapowiedzieli przybycie swoje przedstawiciele nauki, dostojnicy kościoła z Francji, Belgji, Niemiec i innych krajów Europy, przyjąwszy zarazem łaskawie obowiązek wygłoszenia referatów na zebraniach plenarnych. Prócz tego obradują sekcje, między innemi także sekcja nauczycielstwa w piątek dnia 30 września b. r. o godz. 14^{30} z dwoma referatami: 1. Czynniki misyjne w religijnem wychowaniu szkolnem. 2. Św. Paweł jako misjonarz świata. Przewidziana jest także Wystawa Misyjna, która — aczkolwiek w małych odbędzie się rozmiarach — jednakże rzuci światło na dość rozległą, choć cichą, ukrytą i nie zawsze zorganizowaną pracę misyjną w Polsce. Jeden dział wystawy przeznaczony jest dla szkół. Szkoły powszechne, wydziałowe, średnie, seminarja, szkoły gospodarcze, zdobnicze, dokształcające oraz stowarzyszenia młodzieży przygotowują eksponaty na wystawę. Obrady kongresu, odbędą się w Collegium Minus. Z okazji tego zjazdu pragniemy zaznajomić Szanownych Czytelników w krótkim zarysie z ruchem misyjnym wogóle, a szczególnie w Polsce, oraz poruszyć stosunek nauczycielstwa do kwestji misyjnej.

Ruch misyjny ożywia się stale ostatniemi czasy. Nie znaczy to, że nowa gałąź wyrosła na starym pniu kościoła rzymskiego; nie — idea misyjna przebrzmiewa tonem górnym poprzez mroki czasów Chrystusowych i Apostolskich. Państwo Chrystusowe sięga poprzez granice państw, jest katolickie w najpierwotniejszem tego słowa znaczeniu. „W Izraelu mają być błogosławione w s z y s t k i e narody świata“. Mesjasz będzie panował „od morza aż do morza i od rzeki aż do okręgów ziemi“. (Ps. 72,8). Cały Stary Testament przesiąknięty jest ideą misji wszechświatowej. W Nowym zaś Testamencie nabiera ona realnych kształtów przez wyraźny rozkaz Chrystusa: „Idąc tedy, nauczajcie w s z y s t k i e narody“. Praca misyjna jest integralną częścią kościoła chrześcijańskiego, katolickiego, naturalnym wynikiem końcowym, skutkiem wypływającym spontanicznie z założeń chrześcijaństwa. Prawda i światło są siłami ekspansywnemi, potęgami zdobywającemi światy. Dlatego też historja chrześcijaństwa jest zarazem historją misji wszechświatowej od św. Pawła począwszy aż do czasów obecnych.

Dziś po pożodze wojennej ożywia się ruch misyjny na całym świecie, tworzy nowe organizacje i dzieła, by wyrwać więcej aniżeli miljard niewiernych i pogan z otchłani ciemności ducha. Na straży stoi sam Ojciec św., który w encyklice z dnia 28 lutego 1926 r. „Rerum ecclesiae gestarum" zachęca wszystkich wiernych, zwłaszcza kler, zakony i niewinne dusze dziecięce do pracy misyjnej, szczególnie do modlitwy za misje. Także i Polska, która do najszczytniejszych kart swej historji zalicza obronę chrześcijaństwa Europy, przyłącza się do dzieła misyjnego. Ojczyzna nasza pracowała zawsze w tym kierunku, lecz mało o tem wiedziano zagranicą. Misjonarki i misjonarze wstępowały bowiem w braku odpowiednich zakonów polskich w czasie niewoli do zgromadzeń obcych narodów, wsiąkali w nie, tak że statystyka pod tym względem jest niemożliwa. Przyszłość dopiero pozwoli nam poznać ogrom pracy misyjnej na wschodzie, w Rosji, na Syberji. Zewnętrznym wyrazem zainteresowania się żywszego kwestją misyjną są liczne zjazdy i kongresy misyjne. Niestety, mało się niemi naogół interesują nasze sfery wykształcone, nie doceniając wartości moralnej i kulturalnej pracy misyjnej.

W Polsce istnieją trzy stowarzyszenia papieskie:

1. Papieskie Dzieło Rozkrzewienia Wiary, wszechświatowy, międzynarodowy związek misyjny z siedzibą w Rzymie, specjalnie polecany przez Ojca św. Członkiem może być każdy katolik od 12 roku życia począwszy.
2. Dzieło Św. Piotra Apostoła dla wykształcenia kleru tubylczego, stosunkowo mało u nas znane a dla krajów misyjnych konieczne.
3. Dzieło Św. Dziecięctwa Jezus. Zrzesza ono dzieci, które dokładają grosz swój na wykup i katolickie wychowanie dzieci pogańskich. Szeregi naszych nauczycielek pracują w tem stowarzyszeniu z wielkim nakładem czasu i sił.

Na gruncie polskim istnieje poza tem jeszcze katolickie Towarzystwo Misyjne, z siedzibą w Warszawie, którego zadaniem jest popieranie akcji misyjnej na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej.

Związek misyjny kleru zrzesza kapłanów do owocniejszej pracy misyjnej. Na usługach misyj afrykańskich stoi Sodalicja św. Piotra Klawera, (Poznań Romana Szymańskiego 6) założona przez niedawno zmarłą hrabinę Ledóchowską. Poza tem powstały różne koła misyjne. np. kleryków, Koła Misyjne gimnazjalne, seminaryjne, nauczycielskie itd. itd.

Mnożą się także zakony misyjne. Wymienię tylko kilka:

1. SS. Franciszkanki Misyjne (Łakunie p. Zamość, woj. lubelskie),
2. SS. Służebniczki N. M. P. (Starawieś p. Brzozów, Małopolska),
3. SS. Urszulanki Serca Jezusa Konającego (Pniewy, Wielkopolska),
4. Córki Matki Boskiej Wspomożenia Wiernych (Salezjanki) Wilno,

a z męskich zakonów misyjnych:

OO. Jezuici, Salezjanie, Werbiści, Oblaci, Palotyni, Misjonarze.

Domów misyjnych liczy Polska ca 20 oraz 2 większe instytuty misyjne: „Instytut Misyjny" w Lublinie oraz „Misja Wschodnia" OO. Jezuitów w Albertynie pod Słonimem. — Stolica Apostolska oddała 2 tereny misyjne do wyłącznej pracy Polaków: Rodezję w Afryce OO. Jezuitom, a Syberję polskim Bernardynom.

W Polsce wychodzi obecnie około 20 pism misyjnych. Do najważniejszych zaliczają się:

1. Misje Katolickie OO. Jezuitów, Kraków, Kopernika 26.
2. Pokłosie Salezjańskie, XX Salezjanów, Warszawa, Lipowa 14.
3. Młodzież Misyjna, „ „ „ „ „
4. Echo z Afryki, Sodalicja św. Piotra Klawera, Kraków, ul. św. Marka.
5. Murzynek „ „ „ „ „ „ „ „
6. Pobudka Misyjna, organ Pap. Dzieła Rozkrz. Wiary, Pniewy, Wlkp.
7. Nasz Misjonarz, OO. Werbistów Górna Grupa, Grudziądz.
8. Mały Misjonarz, „ „ „ „
9. Roczniki Dziecięctwa Jezus, Kraków, Filipa 19.
10. Królowa Apostołów OO. Palotynów, Wadowice.

Posiadamy dotychczas bardzo małą liczbę książek misyjnych, mianowicie mniej więcej 50! Są to biografje misjonarzy, np.:

Ks. Czerwiński: „O. Ryłło T. J.“, O. Beyzym T. J.: „Apostół Trędowatych“.
Ks. Długołęcki: „Żywot Św. Piotra Klawera“.
O. Urban T. J.: „Św. Józefat Kuncewicz“.
„ „ „Bł. Andrzej Bobola“.

Następnie opisy i listy:

Listy Polki z wyspy św. Trójcy.
Listy Ks. Beyzyma.
Ks. Krzyszkowski: „Polska Misja w Afryce“.
Zalewski: „Podróż po Indjach“.
O. Bakanowski: „Moje wspomnienia“.

Historyczny charakter mają:

Szołdrski: „Historja misyj katolickich“, (zarys).
Charkiewicz: „U grobu Unji“.
Cullagh: „Prześladowanie chrześcijaństwa przez bolszewizm rosyjski“. itd. itd.

Powyższe zestawienie wykazuje dość poważną pracę Polski na polu misyjnem. Niestety brak zainteresowania sfer wykształconych sprawą misyjną, a tak bardzo potrzeba lekarzy, nauczycieli, dziennikarzy świeckich na misjach, zwłaszcza dziś, kiedy należy wyrównać liczne przez wojnę światową zadane szkody, ażeby znajdujący się właśnie teraz u szczytu kryzys światopoglądów narodów nienawróconych wyzyskać w myśl Chrystusową. Inaczej różne sekty, zwłaszcza metodyści, rozporządzając bogatemi funduszami, zdobędą owe kraje.

Zaszczytne zadanie, szerzenia idei misyjnej, przypada w udziale także nauczycielstwu naszemu. Podstawą pracy misyjnej jest poznanie sprawy, bo czego się nie zna, tego się nie rozumie, tego nie można pokochać i popierać. Pouczenie o celu i przyczynie rozwoju i o historji, stanie obecnym misyj, o krajach i ludach misyjnych, oto podstawowe wiadomości misjologji. Inne kraje Europy stworzyły już od wielu lat katedry misjologji przy uniwersytetach.

Lektura pism i książek misyjnych krajowych i zagranicznych jest konieczna. W Akwizgranie (Aachen, Haverius Verlagsbuchhandlung, Hirschgraben 39) wychodzą roczniki „Schule und Mission“, które zawierają doskonałe artykuły pedagogiczno-misyjne. Wymienię jeszcze dwa podstawowe dzieła niemieckie misjologji:

1. Arens, Handbuch der katholischen Missionen, Herder, Freiburg im Breisgau.
2. Schmidlin, Die katholischen Missionen. Sammlung Göschen, Berlin u. Leipzig.

W szkole nadarza się bardzo często sposobność do poruszenia kwestji misyjnej. Znajomość misyj staje się przy omawianiu niektórych historyj św. Starego i Nowego Testamentu nieocenionym skarbem. Listy misjonarzy, opisy ludów tubylczych, chorób, zwłaszcza trądu, książki misyjne zawierają bogaty materjał poglądowy, stanowią także t. zw. odwrotną apercepcję do już nabytych wiadomości misyjnych. W pogłębienie i zastosowanie wprowadza idea misyjna pewne urozmaicenie. Podobne walory psychologiczne mają owe wiadomości w nauce przyrody, geografji, historji.

Dzieci zrzeszają się chętnie w kółka misyjne. Czytanie pisemek misyjnych — może wspólnie abonowanych — np. Murzynka, Echa, Małego Misjonarza, modlitwa, zbieranie znaczków, staniolu, obrazków — oto praca takiego zespołu dziecięcego. Wszędzie — i w najuboższych szkołach — zbierze się po 1 groszu pewna sumka na cele misyjne, np. na wykupienie z niewoli dziecka murzyńskiego. Zebrane przedmioty można odesłać do jednego z domów misyjnych polskich, lub wprost do misjonarza lub misjonarki. Korespondencja dzieci z pracownikami na misjach zachęca dzieci do pracy, uczy myśleć o bliźnich, budzi większe zainteresowanie.

Do ożywienia pracy misyjnej służą odczyty z przeźroczami, które nabyć można w Sodalicji Św. Piotra Klawera, w T. C. L., u OO. Werbistów, Salezjanów (Warszawa, Lipowa 14) w siedzibie Stowarzyszenia św. Dziecięctwa Jezus (Kraków, św. Filipa 14). Jeżeli w danej miejscowości przebywa przypadkiem misjonarz, wracający z misyj, lub w drodze powrotnej, poleca się bardzo jego właśnie poprosić o wykład.

Nauczycielstwo przysłuży się także sprawie misyjnej, przez wykłady w towarzystwach misyjnych parafji, w stowarzyszeniach oświatowych młodzieży, przez artykuły do pism misyjnych, tłumaczenie książek misyjnych, przez propagandę słowem i piórem.

Pole szerokie — pracowników mało! Dopomóżmy wedle sił i możności naszym jeszcze w ciemnocie pogaństwa pogrążonym braciom. Rozniećmy światło wiary Chrystusowej, nieśmy kaganiec oświaty tam, gdzie jeszcze prawdziwy świt i jutrzenka swobody duszy drzemią w ciemności i nieświadomości Prawdy.

Poznań. Z. Dziegiecka.

NAJLEPSZA METODA NAUCZANIA RELIGJI W SZKOLE.

Jest rzeczą zrozumiałą, że nauka religji ma uwzględniać harmonijnie całą duszę człowieka, a więc: rozum, wolę, uczucie i wyobraźnię. Powinna nadto dostosować się do natury dziecka, a ta jest ruchliwa, czynna. Wreszcie musi nauczanie zważać na charakter narodu, a zatem u nas rozwijać najwięcej siłę woli, która jest słaba. Jest też rzeczą zrozumiałą, że nauka religji, zwłaszcza w niższych klasach szkół powszechnych nie może być skrótem teologji ani zbiorem ciężkich definicyj do wyuczenia się na pamięć, boć to raczej pomaga do znienawidzenia godziny religji niż do jej ukochania. Nauka religji ma być poglądowa, o ile możności samodzielnie przez ucznia zdobywana i związana ściśle z życiem. Religja to raczej czyn niż teorja. Wzorem lekcji religijnej jest lekcja miłości bliźniego, jaką Zbawiciel przeprowadził z uczonym, pomagając mu pytaniami i przypowieścią o Samarytaninie do zrozumienia pojęcia, kto jest „bliźnim"; a skończył się ten wykład zastosowaniem: „Idźże i ty i czyń podobnie."

Powyższemi zasadami metodycznemi kieruje się t. zw. *szkoła życia*, stosowana już w naukach świeckich. Metoda życiowa każe w lekcji wychodzić z życia (np. z przeżytego zdarzenia) potem przeżywać nastroje (przez opowieść poglądową) i zdążać do życia (przez zastosowanie i ćwiczenie).

Najlepsze pisma katechetyczne coraz więcej zajmują się metodą życiową. Ostatni zjazd biskupów niemieckich w Fuldzie skłonił się ku tej nowej metodzie nauczania, bo ona „usuwa jednostronny intelektualizm", „ożywia naukę i czyni ją poglądową", „wiedzie do praktycznego, codziennego życia kościelnego", a „najlepsza jest ta nauka religji, która jest zarazem ćwiczeniem religijnem". Ostatnie kongresy katechetyczne w Wiedniu, Wrocławiu itd. zajęły się bardzo tą nową metodą z tego powodu, że polega ona na samodzielnej i produktywnej współpracy ucznia.

Pomimo, że zagranicą coraz więcej wprowadza się *Szkołę życia* do wykładu religijnego, nikt jednak nie napisał podręcznika dla uczniów według tych nowych teoryj. Uczynił to jednak u nas ks. Józef Makłowicz, wydając w roku 1923 „Naukę wiary i obyczajów dla niższych oddziałów szkół powszechnych", gdzie w przedmowie powiada, że w myśl *Szkoły życia* usiłuje w podręczniku „skojarzyć religijno-obyczajową zasadę z życiem dziecka i wychować je ćwiczeniem do czynów chrześcijańskich, przyzwyczajać do życia szlachetnego". Podaje zatem opowiadania biblijne jako pogląd, z którego wysnuwa zasady wiary i obyczajów, uwzględniając zarazem konieczne wiadomości liturgiczne. Dziejów religji prawdziwej nie urywa na apostołach ale doprowadza je aż do najnowszych czasów w dwunastu opowiadaniach z dziejów kościelnych. Ażeby zaś słowo nauki stało się czynem, dołączone są w „Nauce" zastosowania praktyczne, szczegółowe postanowienia, modlitwy i ćwiczenia religijno-moralne, będące nieraz czynem już na lekcji spełnionym. Na najbliższej lekcji uczeń kontroluje siebie, jak spełnił swe postanowienia.

Podręcznik nie podaje gotowych tych pojęć i zasad, do których dzieci mogą dojść samodzielnie (do czego pomagają pytania naprowadzające). Są też w tej książce liczne pytania, przy pomocy których nauczający poznaje duszę dziecka, jego pragnienia i pojęcia, warunki życiowe i tak nauka nie jest szablonowa ale opiera się na indywidualizmie. Niektóre zaś pytania wydobywają z życia dziecka przykłady, na których ono najlepiej się uczy, jako z własnego doświadczenia. Inne znowu pytania przydał autor ku temu, by uczeń przeżywał opowiadania biblijne. Napotyka się też w tej książce odnośniki do czytanek i przedmiotów świeckich, przez co odbywa się koncentracja z naukami świeckiemi. Gdzie tylko możliwe, wysnute są prawdy religijno-moralne z przyrody, bardzo pięknie opisywanej. Nie tylko prawda i dobro, ale także idea piękna, jako ważny czynnik wychowawczy jest w podręczniku ks. Makłowicza uwzględniona. Rok kościelny łączy się tam z porami roku. Zachęty do poznania pamiątek, zwyczajów okolicy umacniają uczucie patrjotyczne.

Wykład na podstawie tej książki jest urozmaicony także modlitewkami, które dzieci mają układać (lekcją nastrojone) a najlepszą modlitwę należy odmówić głośno z klasą. Wielkie zainteresowanie budzą, zwłaszcza u najmniejszych dzieci rysunki (wycinanki też i robótki), które są symboliczne (rysowanie osób słusznie pominięte), a tak dobrane, że razem zestawione są doskonałem zobrazowaniem religji. Najlepsze rysunki dobrze jest oczywiście umieścić na ścianie. Bardzo trafne zadania (domowe) są podane w książce tu i ówdzie dla pogłębienia wykładu, a już z końcem II roku nauki można dawać łatwe zadania. Przysłowia, cytaty z Pisma św., sentencje sławnych ludzi, ważne tezy, wypisują dzieci na tablicy i także w tymże zeszycie religijnym. Gdzieniegdzie zachęca autor do układania powiastek religijno-moralnych. To wszystko doskonale nadaje się też na godzinę cichych zajęć. Są w książce piękne wierszyki, których dzieci chętnie się uczą. Dla ożywienia nauki zachęca autor do wycieczek albo poleca dramatyzowanie akcji, dialogów biblijnych, a przy wielu ustępach wskazuje odpowiednie pieśni. Nauka oparta na książce ks. Makłowicza nie może być nudna i odpowiada ruchliwej i czynnej naturze dzieci, bo ciągle coś nowego jakby w kalejdoskopie dzieje się przed duszą dziecka, i co chwila ono samodzielnie działa, tworzy.

Rycin jest w książce prawie 40, wszystkie udatne, a idą one w kierunku pozytywnym, pedagogicznym. Dotychczas biblje zaczynały się zwykle od takich ilustracyj jak: brat brata zabija, ludzie się topią, ojciec trzyma nóż nad synem, ludzie się palą, syn oszukuje ojca, bracia rzucają brata do studni... Tego „Nauka" unika. Treść jej jest bardzo bogata i zawiera te ustępy biblijne i prawdy katechizmowe, które mają znaczenie wychowawcze a pominięte są szczegóły obciążające pamięć i nie mające wpływu na życie dziecka. Styl biblijny o ile jest zrozumiały dla dzieci jest zachowany dla powagi i piękności języka. Bogactwo tematów poruszonych w „Nauce" poznać z e s p i s u r z e c z o w e g o, k t ó r y p o d a j e 250 t e m a t ó w p s y c h o l o g i c z n i e i p e d a g o g i c z n i e d o b r a n y c h.

Jest więc mowa o takich tematach (oprócz ściśle religijnych) jak: ambicja, obowiązek, własność, dotrzymanie słowa, wytrwałość, praca, samodzielność, oświata,

porządek, czas, wesołość itd. W obszernem pouczeniu o miłości społecznej wskazuje autor rozliczne czyny, jakich dokonują dzieci w szkole, gdy się zorganizują. Tekst „Pacierza“ jest ten, który uchwaliła w r. 1922 komisja episkopatu polskiego. Po każdej grupie ustępów wskazuje autor odpowiednią powtórkę.

„Nauka wiary i obyczajów“ jest napisana dla uczniów III i IV oddz. szkół powszechnych a służyć może także w I i II oddz. Materjał naukowy jest dlatego rozdzielony według programu szkolnego zapomocą gwiazdek na cztery lata. Objaśnienia znaków jako też trojakiego druku są podane w przedmowie podręcznika. Znaki te nie mogą wprawiać w kłopot dzieci I i II oddz., bo jeszcze książki nie używają, nauczający zaś ma w ten sposób oznaczone lekcje i nie potrzebuje zaglądać do programu. Praktyka wskazuje, że w III oddz. najlepiej jest zacząć „Naukę“ (nie bacząc na znaki) a kończąc w IV, biorąc na ostatku syntezę katechizmową, umieszczoną przy końcu podręcznika.

Charakterystyczną cechą „Nauki“ jest to, że autor prowadzi nauczającego do poznania duszy dziecka, a dziecko do poznania siebie, do rozwijania sił duchowych i fizycznych, do chrześcijańskiego samowychowywania. Uniknął przytem abstrakcji i szablonu. Poglądowość jest w tym podręczniku połączona z inicjatywą i samodzielnością dziecka w nauce i w życiu, wśród rodziny i społeczeństwa. Książka skłania ucznia do obserwacji przyrody i siebie samego i życia, do porządku i planu codziennego, przyzwyczaja naturę polską do twórczej praktyczności i konsekwencji. Autor nie tyle mówi o tem, czego nie wolno czynić, ile o tem, co trzeba czynić, a w tem nauczaniu zamiast moralizować i używać zakazów ogólnych, wskazuje przykłady i przeróżne codzienne sposobności do pieknych czynów, do twórczych działań. Temi drogami usiłuje zaszczepić w duszę dziecka męski, czynny, konsekwentny, katolicki charakter. — Krótko się wyrażając, książka ks. Makłowicza jest dla dzieci *księgą życia*. To też oceny w różnych pismach wyszczególniają ten podręcznik, podnosząc tę zaletę „Nauki“, że zwłaszcza nauczycielstwu świeckiemu ułatwia trudny obowiązek nauczania religji.

Min. W. R. i O. P. wyróżniło „Naukę“ z pośród innych, aprobowanych tylko podręczników, bo poleciło ją dla uczniów szkół powszechnych dnia 18 czerwca 1924 r. Posługiwanie się podręcznikiem ks. Makłowicza jest zatem wejściem na drogę najlepszej metody nauczania religji w szkole. Tr.

MNOŻENIE PIŚMIENNE.

(Oddział IV.)

Mnożenie piśmienne nie może sprawiać dzieciom żadnych trudności, gdyż opiera się zupełnie na tabliczce mnożenia, którą to na tym oddziale powinny operować zupełnie mechanicznie. Chodzi więc tylko o zrozumienie formy mnożenia piśmiennego.

Przygotowanie. 1) Tabliczka mnożenia. 2) Zamiana jednostek na dziesiątki, dziesiątek na setki itd., np. 15 jedn. = 5 j. + 1 dz. 3) Mnożenie pełnych dziesiątek, setek itp. przez liczby jednocyfrowe. 4) Dodawanie piśmienne.

Podanie nowego materjału.

I. Mnożenie przez liczbę jednocyfrową.

Zadanie: 4 · 634! Wylicz to zadanie sposobem znanym! (Dziecko liczy: 4 · 600 = 2400, 4 · 30 = 120, 4 · 4 = 16, 2400 + 120 + 16 = 2536). Jeżeli podamy zadanie trudniejsze, będzie dziecko zmuszone, poszczególne iloczyny sobie zapisać i dopiero potem je zliczyć, np.

5 · 6375
30000
1500
350
25
31875

Możnaby jeszcze jedno trudniejsze zadanie podać, gdyż chodzi o to, aby dziecko odczuło, że mnożenie tym sposobem trwa zbyt długo. Wtedy jest już stosowna chwila, aby podać *cel*, może w następującej formie: teraz pokażę wam, *jak można to samo zadanie wyliczyć sposobem znacznie krótszym.* Popatrz na ostatnie zadanie i powiedz, w jakim porządku mnożyłeś? (Tysiące, setki itd.) Teraz będziemy odwrotnie mnożyli. Więc od czego rozpoczniemy? (Od jednostek.) Zaczynaj! (5 · 5 j. = 25 j.) Zamieniamy 25 j. na jednostki i...? (Dziesiątki.) Zrób to! Piszemy 5 j., a 2 dz. zapamiętamy sobie! Rachuj dalej! (5 · 7 dz. = 35 dz.) Do 35 dz. doliczamy poprzednie dziesiątki. Otrzymamy? (37 dz.) Zamieniamy znów. W jaki sposob? (Na dziesiątki i setki.) Zrób to! Piszemy 7 dz. (oczywiście obok 5 j. z lewej strony), a 3 setki zapamiętamy sobie znów. Jak postąpimy dalej? (Mnożemy setki.) Czyń to! (5 · 3 s. = 15 s.) Do nich doliczamy poprzednio otrzymane setki. Zrób to! (15 s. + 3 s. = 18 s.) Zamieniamy znów itd. Wylicz jeszcze raz to samo zadanie!

Trzeba być przygotowany na to, że może znaleźć się dość inteligentne dziecko, które zwróci nauczycielowi uwagę na to, że w ten sposób (zapomocą zamiany) możnaby także rachować, rozpoczynając tysiącami. Poniekąd trzebaby dziecku temu przyznać słuszność, tem bardziej, jeżeli dla udowodnienia niesłuszności podamy zadanie niefortunne, np. 5 · 375. Można przecież rachować w sposób następujący: 5 · 3 s. = 15 s. = 1 t. + 5 s., 1 t. piszę, 5 s. zapamiętam sobie; 5 · 7 dz. = 35 dz. = 3 s. + 5 dz., 3 s. doliczam do poprzednich 5 s., otrzymam 8 s., piszę je obok 1 t., a 5 dz. zapamiętam sobie znów; 5 · 5 j. = 25 j. = 2 dz. + 5 j., 2 dz. doliczam do poprzednio otrzymanych 5 dz., otrzymam 7 dz., które piszę obok 8 s., a obok 7 dz. piszę 5 j. — Dla-

czegożby więc nie można w ten sposób mnożyć? Nie napotkaliśmy przecież na żadne trudności; sposób wyliczenia, prócz odwrotności, jest ten sam, co poprzedni. Prawda, że tu (t. zn. przy tem zadaniu) odbyło się bez trudności, ale zobaczymy, jak to będzie z innem zadaniem, np. 9 · 359 (3231). 9 · 3 s. = 27 s. = 2 t. + 7 s., 2 t. piszę, a 7 s. zapamiętam sobie; 9 · 5 dz. = 45 dz. = 4 s. + 5 dz., 5 dz. zapamiętam sobie znów, a 4 s. do poprzednio otrzymanych 7 s. = 11 s. = 1 t. + 1 s., 1 t. doliczam do 2 t. = 3 t., a 1 s. piszę obok; 9 · 9 = 81 j. = 8 dz. + 1 j.; 8 dz. doliczam do 5 dz., otrzymam 13 dz. = 1 s. + 3 dz., 1 s. doliczam znów do już otrzymanych setek, a 3 dz. piszę obok, a obok dziesiątek 1 j. — Widzimy więc, że posługiwanie się tą formą jest utrudnione podwójną zamianą (w tym wypadku setek i dziesiątek). Chcąc doliczyć drugi raz otrzymane tysiące wzgl. setki do już istniejących tysięcy wzgl. setek, trzeba kreślić, lub wycierać albo też dopisywać.

$$\begin{array}{r} 9 \cdot 359 \\ \hline 2131 \\ 11 \\ \hline 3231 \end{array}$$

Następują różnorodne ćwiczenia, najpierw zadania abstrakcyjne, potem t. zw. zadania kryte. Mnożenie przez pełne dziesiątki i setki. Przy zadaniach tego rodzaju można zauważyć już pewne trudności; dzieci umieją bowiem dotychczas mnożyć tylko przez 10 (z tabliczki mnożenia), wiedzą więc, że 10 · 3=30, 10 · 25=250 itp. ale nie rozwiążą zadania 30 · 25. Ćwiczenia wstępne polegają na wyjaśnieniu, że chcąc mnożyć np. przez 30, trzeba mnożyć wpierw przez 3, a otrzymany iloczyn jeszcze przez 10. Ten sposób działania można uzmysłowić zapomocą zadania krytego, np. 1 robotnik zarabia tygodniowo 45 zł; ile zł zarobi w tym samym czasie 30 robotników? Ponieważ zarobku tego budowniczy wszystkim robotnikom razem wypłacić nie może, przeto łączy ich w oddziały po 3 robotników. Ile zł otrzyma jeden taki oddział? (3 · 45=135 zł.) Ile takich oddziałów utworzono? (10.) Ile zł należy się więc wszystkim robotnikom? (10 · 135=1350.) Powiedz jeszcze raz, jakim sposobem rozwiązaliśmy to zadanie! (Mnożyłem wpierw przez 3, a to, co otrzymałem — więc iloczyn — jeszcze przez 10.) Podobnie mnożymy przez 50, 60 itd. Wylicz 40 · 25, 50 · 61, 70 · 84! Podobnie mnożymy także przez 200, 300 itp. Przerobić wspólnie jeden przykład. Wylicz 400 · 64, 300 · 58!

A teraz forma piśmiennego mnożenia przez pełne dziesiątki i setki. Napisz zadanie 30 · 45. (45 · 30, albo 45×30, lub też

45
×35

Przez co mnożymy wpierw? (3) Zrób to? (135.) A teraz (przez 10.) Dokończ więc! (1350.) Więcej podobnych zadań!

45	36	56 · 50	74×60
×30	· 40	2800	4440
1350	1440		

Co widzisz zawsze na miejscu jednostek? (0.) Dlaczego otrzymujemy zawsze 0 jednostek? (Mnożymy dowolną liczbę przez 10, gdy dopisujemy 0, a w powyższych zadaniach zachodzi zawsze mnożenie przez 10.) Ponieważ na miejscu jednostek w iloczynie stoi zawsze 0, to można je odrazu napisać. Nakryj teraz 0 jednostek w iloczynach wszystkich zadań! Popatrz na pozostałość iloczynu pierwszego zadania! Czytaj tę liczbę! (135.) W jaki sposób otrzymaliśmy ją? (3 · 45.) Podobnie w zadaniach następnych. Powiedz jeszcze raz, jakim skróconym sposobem wyliczyliśmy zadanie 30 · 45! (Piszę najpierw 0 jednostek, a potem mnożę 45 przez 3 i otrzymany iloczyn dopisuję do jednostek z lewej strony.) Jak wyliczysz sposobem skróconym zadania: 36 · 40, 56 · 50, 74 · 60? Jak możesz inaczej powiedzieć na 20, 30, 50 itp.? (2 dz., 3 dz. itp.) Jak więc mnożymy przez dziesiątki sposobem najkrótszym? — Ćwiczenia.

Mnożenie przez dwucyfrową liczbę. Zadanie: 314 · 26. Przez którą liczbę mamy mnożyć? (26.) Zrób to! (Nie umiem.) Rozłóż liczbę 26 na takie liczby, przez które umiesz mnożyć i które mogą ci ułatwić mnożenie! (20 + 6.) Nie zawsze otrzymamy odpowiedź trafną, przeciwnie odpowiedzi, jak 10 + 10 + 6, 13 + 13 są częstsze. Wtedy naprowadzam w sposób następujący: Wylicz zadanie, uwzględniając przy tem swój rozkład mnożnika! W pierwszym wypadku dojdzie dziecko do celu, chociaż drogą długą, natomiast drugi sposób rozkładu mnożnika nic mu nie pomoże. Dziecko przekona się, że pierwsza droga aczkolwiek dobra, jest mało praktyczna z powodu swej długości. Wreszcie wpadną dzieci na to, że tylko rozkład 20 + 6 będzie prawdopodobnie najlepszym. Aby dziecko pobudzać do samodzielnego myślenia, żądam, aby swój rozkład (mnożnika) uzasadniło. Mnożnik 26 rozkładamy więc na 20 + 6, bo umiemy przez te liczby

mnożyć. Zaczynaj więc rachować! Które zadanie wyliczysz najpierw? (6 · 314.) Jest? (1884.) Co teraz? (Mnożymy przez 20.)

$$\begin{array}{r} 314 \\ \underline{26} \\ 1884 \\ \underline{6280} \\ 8164 \end{array}$$

W jaki sposób? (Przez 2 · 10.) Rachuj więc! (2 · 4 jedn. = 8 j. · 10 = 80 jedn.) Piszemy 0 j. pod 4 j. a 8 dz. pod 8 dz. Rachuj dalej! (2 · 1 dz. = 2 dz. · 10 = 20 dz. = 2 s.) Piszemy je pod 8 setek. Dokończ teraz! (2 · 3 s. = 6 s. · 10 = 60 s. = 6 tysiące.) Piszemy je pod 1 t. pierwszego iloczynu. Co dalej? (Zliczę otrzymane iloczyny.) Zrób to! Powtórz sposób wyliczenia tego zadania! Więcej podobnych zadań, najpierw tylko takie, gdzie mnożąc jednostki (przy mnożeniu przez dziesiątki), otrzymamy tylko jednostki i dziesiątki (brak setek), a mnożąc dziesiątki, otrzymamy dziesiątki i setki (brak tysięcy) itd. Przykłady: 243 · 25, 431 · 27, 213 · 34, 212 · 45 itp. Te zadania stanowią grupę łatwiejszą. Następują trudniejsze. Mnożąc (w zadaniu 854 · 46) przez 40 rachuje dziecko:

$$\begin{array}{r} 854 \\ \underline{46} \\ 5124 \\ \underline{34160} \\ 39284 \end{array}$$

4 · 4 j. = 16 j. · 10 = 160 j., 0 j. pod 4 j., 6 dz. pod 2 dz., a 1 s. zapamiętam sobie. 4 · 5 dz. = 20 dz. · 10 = 200 dz. = 0 dz. + 0 s. + 2 tysiące; 0 dz. doliczamy do poprzednio otrzymanych 6 dz. = 6 dz.; do 0 s. doliczamy 1 s., która została nam przy mnożeniu jednostek, = 1 s., piszę ją pod 1 s., a 2 tysiące zapamiętam sobie znów. 4 · 8 s. = 32 s. · 10 = 320 s. = 0 s. + 2 tys. + 3 dztys. 0 setek nie uwzględniamy, i w przyszłości nie będziemy uwzględniać (oczywiście w tych wypadkach) ani 0 j., ani 0 dz. lub 0 s. itd., gdyż 0 dodając do dowolnej liczby, nie zmienia jej. 2 tys. doliczam do tych 2 tysięcy, które otrzymałem przy mnożeniu dziesiątek = 4 t; piszę je pod 5 tys., a 3 dztys. obok. Co należy jeszcze zrobić? (Iloczyny zliczyć.) Więcej podobnych zadań.

$$\begin{array}{r} 743 \\ \underline{\times\ 38} \\ 5944 \\ \underline{22290} \\ 28234 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \underline{645 \cdot 73} \\ 1935 \\ \underline{45150} \\ 47085 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 314 \\ \underline{26} \\ 1884 \\ \underline{6280} \\ 8164 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \underline{854 \cdot 46} \\ 5124 \\ \underline{34160} \\ 39284 \end{array}$$

Co widzisz zawsze na miejscu jednostek w drugim iloczynie? (0.) Tego 0 nie potrzebujemy pisać, bo jeżeli miejsca tego nie obsadzimy, to to także będzie 0 jednostek. Więc zadania te wyglą-

dają teraz tak. (Zmazać wszystkie wspomniane zera.) Wyliczymy teraz jeszcze jedno zadanie, przyczem zobaczymy, że tego 0 można się pozbyć odrazu. Zadanie 56 · 34. Wylicz najpierw pierwszy iloczyn! (224) A teraz dalej! (3 · 6 j. = 18 j. · 10 = 180 j.) Ponieważ otrzymamy w tym wypadku zawsze liczbę o 0 jednostek, przeto nie potrzebujemy ich pisać. Z czego wynika to 0 jednostek? (Z mnożenia przez 10.) Co piszemy więc zaraz? (8 dz.) Dokończ zadanie.

Więcej zadań, które dzieci wyliczą już sposobem ostatecznym.

Ćwiczenie. Chodzi teraz o szybki sposób mnożenia; opuszczamy więc wszystkie miana. Dziecko nie mówi już: 3 · 8 j. = 24 j., lecz krótko: 3 · 8 = 24, zamiast 3 · 4 dz. = 12 dz. krótko 3 · 4 = 12 itd.

Mnożenie przez 3-cyfrową liczbę przerabia się w sposób podobny; mnożąc np. przez 425, mnożymy przez 5+20+400. (400= 4 · 100) Jeżeli w mnożniku 3-cyfrowym zachodzi 0 dziesiątek, to na przykładzie pokazać, że mnożenie przez 0 dz. możemy zupełnie opuścić, gdyż mnożąc przez 0, otrzymujemy na każdem miejscu 0. Omawiając ten wypadek, należy zwrócić jeszcze uwagę na to, że mnożąc potem przez setki, otrzymujemy najpierw setki, które musimy pisać pod setki; często zapominają o tem dzieci i piszą je pod dziesiątki.

```
  294
 ×305
 ----
 1470
 882
 ----
 89670
```

Mnożenia przez liczby cztero- i więcejcyfrowe przeprowadzić na tej samej podstawie.

Łuszkowo. Szlandrowicz.

WRZOS JAKO ROŚLINA DOSTOSOWANA DO MIEJSC SUCHYCH.

I. Obserwacja. Na przechadzce do lasu we wrześniu dzieci zapoznają się z wrzosem: uważają na właściwości miejsca, oglądają pojedyńcze rośliny co do budowy liści i kwiatów, zapamiętają sobie rozmieszczenie wrzosu. Z sobą zabieramy kilka roślin lub gałązek, część ich wstawiamy do słoja z wodą, część pozostawiamy bez wody. Krótko przed lekcją przynosimy do domu okazy innych roślin o liściach szerszych, rosnących na miejscach mniej lub więcej wilgotnych. Dzieci obserwują i zapi-

sują w dzienniczkach kolejność rozkwitania i zamykania się kwiatów. Część roślin wstawiamy także do słoja, część pozostawiamy na słońcu: dzieci spostrzegają, że rośliny te rychło więdną, podczas gdy wrzos, wystawiony tak samo na działanie słońca, zupełnie się nie zmieni. Tak zasuszone egzemplarze wrzosu przechowujemy na zimę, a nie zmienią się: pozostaną zawsze zielone.

II. Zdobycie wiadomości. 1. Opowiedzcie, gdzie rośnie wrzos? — (W lesie.) Jakie rośliny prócz wrzosu widzieliście w tem miejscu w lesie? (Z drzew sosny, z krzewów jagody czarne.) Dlaczego posadzono w tym lesie sosny? (Drzewa iglicowe nadają się na taką ziemię.) Dlaczego? — (Ziemia sucha; szpilki mało wody wydają.) Do czego więc dostosowane muszą być rośliny, rosnące na miejscach suchych? (Muszą być tak urządzone, żeby jak najmniej wody utracić.) Pokażcie, w jaki sposób wrzos jest dostosowany do miejsca pobytu? Porównajcie go pod względem łodygi, liści i kwiatów z rośliną z miejsca wilgotnego, np. z kniatem (Caltha palustris)! (Kniat ma łodygę soczystą, miękką — wrzos zaś zdrewniałą, suchą; kniat ma liście szerokie, ciemno-zielone, rozłożone — wrzos wąskie, barwy żółto-zielonej, stojące dokoła gałązek?; kwiat kniatu jest równie przesycony wodą jak liście i łodyki, kwiat wrzosu jest suchy i mały.) Dzieci zbadają (zapomocą lupy) liście i kwiaty wrzosu i wypowiedzą się co do ich budowy. (Liście stoją w kierunku pionowym, powierzchnia górna jest wygięta i przylega do gałązek. Właściwe płatki kwiatu są ukryte pod powiększonemi płatkami kielicha. Miejsce kielicha zajmują cztery listki, większe od reszty i zabarwione stosownie do kwiatu.) — Opowiedzcie, jak wrzos jest zbudowany jako roślina, rosnąca na miejscach suchych!

2. Postaramy się wytłumaczyć i dowieść, że właśnie tak zbudowana roślina najłatwiej pokona trudności, jakie napotyka na miejscu pobytu! Wykażcie, że wzrost (wielkość) i rozmieszczenie wrzosu odpowiada właściwości miejsca! (Wrzos rośnie w kształcie niskich krzaków, stojących gromadami i ocieniających ziemię, a osłaniających się wzajemnie od wysuszających wiatrów.) Dlaczego liście mają stosowną barwę? (Barwa ciemna pochłania więcej promieni słonecznych, a przedmiot o takiej barwie jest więcej ogrzany, niż o barwie jaśniejszej. Ciemne ubrania w zimie, jaśniejsze w lecie!) Dlaczego kierunek i rozmieszczenie liści są

odpowiednie? (Na rysunku pokazać, że na linję w kierunku pionowym mniej promieni pada, niż na linję w kierunku pochyłym. Śnieg naprzód topnieje na dachu pochyłym. (Dlaczego wrzos unikać musi zbyt wielkiego ogrzania? — Porównaj go pod tym względem z kniecią błotną! Dlaczego wrzos ma małe kwiaty? — Dowód, że roślina na utrzymanie kwiatów spotrzebuje wielkich ilości wody: kwiaty doniczkowe wymagają podczas kwitnięcia więcej wody, niż przed rozwinięciem się kwiatów. Dlaczego jednak korzystnie jest dla rośliny, gdy ma większe kwiaty? (Przynęta dla owadów.) W jaki sposób pomaga sobie wrzos, aby i te drobne kwiatki nie uszły oczom owadów? (Kwiaty są okolone barwnemi płatkami kielichów, przez co zyskają na rozmiarach; są osadzone długiemi rzędami na gałązkach, a wrzos rośnie gromadnie, że widać go już zdaleka.) Co się staje z kwiatami innych roślin, gdy okwitną? (Kwiaty opadają.) Dlaczego wrzos należy pod tym względem do wyjątków? (Kwiaty nie opadają, lecz pozostają nadal na gałązkach — u zasuszonych okazów przez zimę.) Pokażcie na okazach takie kwiaty! Próbujcie stwierdzić zapomocą szpilki, jaka zmiana zaszła z kwiatami okwitniętemi! Dlaczego jest dobrze dla wrzosu i dla zwiedzających go owadów, że kwiaty pozostają i się zamykają? (Zamknięte kwiaty nie tracą barwy, są więc i nadal pożyteczne i roślinie i owadom. Jednak zamykają się po zapyleniu, aby owady bez pożytku nie odwiedzały ich, a służyły jedynie kwiatom jeszcze niezapylonym.) — Gdy pozostawimy wrzos w słoju bez wody nadal, to przekonamy się, że jego liście nie opadają w jesieni. Które rośliny także nie pozbywają się liści w jesieni? (Drzewa szpilkowe.) Na jakich miejscach pod względem dobroci ziemi rosną drzewa iglicowe? (Na ziemiach ubogich, suchych, piaszczystych.) Dlaczego coroczna zmiana szpilek, t. j. liści, byłaby dla tych drzew niekorzystna? — Zastosuj to do wrzosu! — Jak dowiedliśmy, że wrzos jest w stanie rość na miejscach suchych i mało urodzajnych?

III. Uogólnienie. Dlaczego koniecznie wrzos musi być rośliną o drobnem ulistnieniu i o małych kwiatach? — Przeciwstawcie mu knieć błotną! Podajcie inne przykłady roślin z miejsc suchych i wilgotnych i udowodnijcie, że właśnie taka budowa jest najodpowiedniejsza! (Jastrzębie ziele, bylica, nieśmiertelnik, rozchodnik, podróżnik, driakiew, kozłek, storczyk, koniczyna, szczaw.)

Z tego możemy poznać, że r o ś l i n y s t o s u j ą s i ę d o m i e j s c a, n a k t ó r e m r o s n ą.

IV. Z a s t o s o w a n i e. Dlaczego nadaje się wrzos do bukietów trwałych? — Dlaczego kwitnie hodowla pszczół tam, gdzie jest dużo wrzosu? — Dlaczego właśnie w porze kwitnięcia wrzosu miód tej rośliny jest dla pszczół pożądany? (Kwitnie mało kwiatów.) — Dlaczego pszczoły w dawnych czasach żyły dziko w lasach? (Miały mieszkania w dziuplach drzew wypróchniałych, a rośliny leśne dostarczały im żywności.) Zadania: Dlaczego wrzos jest odporny na suszę? — Wrzos a pszczoły.

Rogożno. Aleksander Urbański.

„PRZYSŁÓWEK".

(Lekcja z gramatyki w IV oddziale.)

I. Nauczyciel poleca dzieciom otworzyć książki (Wypisy Polskie — Boguckiej, Niewiadomskiej, tom I-szy str. 127) i przeczytać ustęp p. t. „Podanie o założeniu Warszawy". Ponieważ czytanka ta była przerabiana, więc może nie czytać jej z dziećmi całej, lecz tylko jej część.

Nauczyciel poleca następnie napisać pierwsze trzy zdania na tablicy.

Dawno bardzo dawno temu, gdzie dziś wznosi się Warszawa była puszcza niezbrodzona. Dłużej niż gdzieindziej przetrwały tu bory, bo kiedy nad Wartą, nad dolną i górną Wisłą, tworzyły się państwa, tutaj na Mazowszu było głucho i puszcze odwieczne wciąż szumiały itd.

Nauczyciel poleca wskazać w każdym zdaniu rzeczowniki, przymiotniki, zaimki, czasowniki.

II. Następnie nauczyciel poleca dzieciom podkreślić przysłówki. Dzieci wyszukują je przy pomocy pytań nauczyciela.

Gdzie była puszcza niezbrodzona? Kiedy to wznosi się Warszawa na miejscu puszczy? (Dziś.) Podkreśl ten wyraz? Kiedy ta puszcza istniała? (Dawno.) Podkreśl ten wyraz! Gdzie dłużej przetrwały bory? (Tu.) Czy wszędzie wtedy były bory? (Nie.) Cóż wtedy było nad dolną Wisłą i Wartą? (Tworzyły się państwa.) Jak jest powiedziane w tem zdaniu zamiast nad Wisłą i Wartą? (Gdzieindziej.) Podkreśl! Gdzie było głucho, gdy nad górną Wisłą

i Wartą tworzyły się państwa? (Na Mazowszu, albo „tutaj“.) Podkreśl ten wyraz! Jak było na Mazowszu, gdy nad dolną Wisłą i Wartą tworzyły się państwa? (Było głucho i puszcze wciąż szumiały.) Który wyraz określa nam, jak długo puszcze szumiały? (Wciąż.) Podkreśl! Jak było na Mazowszu? (Głucho.) Podkreśl ten wyraz, który nam określa, jak było na Mazowszu! Kiedy to do tej kniei zajechał książę? Jak to o tem powiedziane? (Raz.) Podkreśl wyraz, który nam to określa!

Teraz odczytujemy wyrazy podkreślone i wypisujemy je w kolumnę jeden pod drugim:

dziś	—	wznosi się
dawno	}	było
gdzieindziej		„
tu		„
tutaj		„
wciąż	—	szumiały
głucho	—	było

Następnie nauczyciel poleca dzieciom określić, do których wyrazów odnosi się każdy podkreślony i wypisany wyraz. Wyrazy te, do których odnoszą się wskazane wyrazy, poleci napisać na tablicy w kolumnie jak powyżej.

Poleca dalej dzieciom wskazać, jakiemi częściami mowy są wyrazy po prawej stronie napisane. Do jakiej części mowy przeważnie należą te wyrazy po lewej stronie napisane? Jak inaczej nazywamy czasownik? (Słowo.) (Jeżeliby dzieci nie wiedziały, to nauczyciel im powie, że czasownik nazywamy również słowem.)

Do których więc części mowy odnoszą się przeważnie wyrazy, przez nas podkreślane? Przy jakiej części mowy najczęściej je spotykamy? Jak je nazwiemy? (Przy słowie — przysłówek.)

Jak nazywamy wyrazy podkreślone w zdaniach? Które wyrazy nazywamy przysłówkami? Wskaż w następnem zdaniu przysłówki! Na jakie pytanie odpowiada ten przysłówek? Każde z was pomyśli zdanie, w którem użyty będzie przysłówek! Każde z dzieci układa 2 lub 3 zdania. Kilka zdań zostanie napisanych na tablicy. Dzieci wskazują przysłówki i na jakie pytania odpowiadają, co określają.

Jakie części mowy już znamy? A którą część mowy dzisiaj poznaliśmy?

Przez co odmieniają się rzeczowniki? Dlaczego rzeczownik nazywamy częścią mowy odmienną? Które części mowy są odmienne? A do jakich należy przysłówek? Powiedz jaki przysłówek! Spróbuj odmienić go! Jaką więc częścią mowy jest przysłówek? Co znaczy określić przysłówki?

IVa. Z czytanki p. t. „Podanie o założeniu Warszawy“ wybrać 6 zdań, w których będą użyte przysłówki i objaśnić, co określają.

b. Napisać 5 zdań, w których będą użyte przysłówki.

Na następnej lekcji gramatyki tematem będzie rodzaj przysłówków.

Stradów. Ludwik Koza.

RZECZOWNIK I JEGO RODZAJE.

(Lekcja w II oddziale.)

Nie podano tutaj szczegółowego konspektu lekcji, składającego się z pytań i zgóry przewidzianych odpowiedzi, gdyż lekcję tę przeprowadzi nauczyciel w zależności, czy to własnej metody, czy na podstawie innych danych. Konspekty te zresztą, śmiem twierdzić, tchną szablonem.

Nawiązuję pogadankę na temat „Coście widzieli po drodze, idąc do szkoły?“ Wywiązuje się ożywiona pogawędka, „sypią“ się różne zdania, które podpadły po drodze pod zmysł wzroku. Tu mamy szeroki wybór rzeczy, o których poleca nauczyciel wypowiedzieć zdania, czy to proste, rozwinięte, czy ściągnięte. Przeprowadzi następnie dyktat na tablicy, tak, że zdania te mają uczniowie przed oczyma, ze zdań tych wybiera po kilka rzeczowników rodzaju męskiego „ten“, żeńskiego „ta“, nijakiego „to“.

Po ukończeniu czytają uczniowie zdania, rozdrabniają na podmioty i orzeczenia. Podmiotami są: skowronek, Antoś, ulica, Hela, pióro, dziecko, źrebię. Zmieniam na chwilę temat. Polecam uczniowi wskazać (nietylko palcem, lecz i słowem) kolegę X. — Pokazuje, mówiąc „ten“ X. Wskaż koleżankę X. „Ta“ X. — A jakbyście pokazali na dziecko? „To“ dziecko. Przystępuję ku tablicy, pytając: na które rzeczowniki powiemy (wskażemy) „ten“?, „ta“?, „to“? Uczniowie odpowiadają. Tu podają terminy: rodzaj męski „ten“, rodzaj żeński „ta“, rodzaj nijaki „to“. Dzieci wy-

szukują w klasie rzeczowniki różnych rodzajów. W połowie lekcji dla ożywienia, dzieci zaśpiewają znaną wesołą piosenkę. Po prześpiewaniu, dalsze wyszukiwanie rzeczowników o różnych rodzajach z ustępu przerobionego z czytanki. Na pięć minut przed przerwą, w szkole niżej zorganizowanej (z racji przeszkadzania klasie sąsiedniej) wychodzę z dziećmi na dziedziniec, gdzie polecam wyszukiwanie różnych rzeczy o wszystkich rodzajach.

Dla ugruntowania, mogę zadać dzieciom wypisanie po kilka rzeczowników o różnych rodzajów (innych, niż tu widziane), jako zadanie domowe.

Nadmieniam jeszcze po raz wtóry, że nie podałem tu ani wzoru, ani też pragnę naśladownictwa, bo każdy nauczyciel posiada swój zmysł pedagogiczny, przez który prędzej, pewniej, czy łatwiej dochodzi do osiągnięcia celu. Dodam, że wszystkie przedmioty nauczania, szczególnie t. zw. ścisłe, tem bardziej lekcja gramatyki, winna być ożywiona, a zatem i radosna, gdyż taka tylko lekcja pozwoli nam cel uchwycić, a uczeń po godzinie nie będzie wyglądał z twarzy i ruchów, na „wykąpanego" w znużeniu i nudzie.

Raduń-Lida. Tadeusz Fałowski.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. T. R. w T. w sprawie zwolnienia dzieci od nauki szkolnej.

— Dzieci wzgl. ich rodzice nie mają prawa do zwolnień od nauki szkolnej, raczej obowiązkiem rodziców jest regularnie posyłać dzieci do szkoły. Nieregularne posyłanie dziecka do szkoły podlega karom za zmudę szkolną. (Rozporządzenie p. Kuratora Poznańskiego z dnia 19 lutego 1924 L. dz. 371/24 Jen. — Rankowski i Błaszczyński: Okólniki i Rozporządzenia K. O. S. Pozn., str. 84/85.) Wyjątkowe przypadki np. choroba dziecka, ciężka choroba albo śmierć w rodzinie dziecka, lub jeżeli droga dziecka do szkoły jest niedoprzybycia w razie niezwykłej pogody, udział w nauce przygotowawczej do Sakramentów św., sądowego terminu itp. usprawiedliwiają opuszczenie nauki. Na wyraźną prośbę rodziców lub ich zastępców może nauczyciel w przypadkach nagłych i godnych uwzględnienia, jak na wesele w rodzinie, podróże itp. zwolnić poszczególne dzieci na 1—3 dni w miesiącu. (§§ 4 i 5 instrukcji z dn. 21 7 1894 — Świderski: Zbiór Ustaw str. 316/317). Poza tem pozwalają poszczególne przepisy prawne w ramach tam ustalonych na zwalnianie dzieci, tak np. okólnik K. O. S. Pozn. z dn. 11 5 Nr. 976/26 zezwala na zwalnianie dzieci do pracy około pelenia i przerywania buraków. (Rankowski i Błaszczyński: Okólniki i Rozporządzenia K. O. S. Pozn., str. 261.)

P. Kol. R. T. w G. na zapytanie, czy żona nauczyciela, który pracował w swym zawodzie przez 5 lat, otrzymuje jakie wsparcie pośmiertne.

— Nasamprzód należy się wdowie pośmiertne w wysokości trzymiesięcznego uposażenia, pobieranego ostatnio przez zmarłego, o ile wdowa pozostawała z zmarłym we wspólności małżeńskiej (art. 16 ustawy uposażeniowej.) Poza tem ma zastosowanie art. ustawy emerytalnej, według którego „wdowa po funkcjonarjuszu państwowym, który zmarł w czynnej służbie przed uzyskaniem prawa do emerytury, otrzymuje, o ile sama nie jest funkcjonarjuszem państwowym wzgl. nie pobiera emerytury z tytułu własnej służby, jednorazową odprawę w wysokości połowy kwoty rocznego uposażenia służącego za podstawę wymiaru uposażenia emerytalnego zmarłego.“ Według powyższej normy odprawa ta nie należy się wdowie, jeżeli w chwili śmierci męża jest sama funkcjonarjuszem państwowym lub pobiera z własnej służby emeryturę ze Skarbu Państwa. Natomiast nie stoi na przeszkodzie prawu wdowy do odprawy: a) objęcie przez nią stanowiska w państwowej służbie po śmierci męża, b) zajmowanie przez nią nawet w chwili śmierci męża stanowiska płatnego w służbie samorządowej, c) pobieranie zaopatrzenia z funduszów samorządowych (Patrz Kopczyński, Przepisy emerytalne str. 46.)

P. Kol. N. w P. Na zapytanie w sprawie przyjęcia nauczycieli szkół powszechnych do szkół zawodowych otrzymaliśmy od Min. W. R. i O. P. następujące wyjaśnienie:

— Przejście do szkolnictwa specjalnego jest zależne od wolnych posad w tym dziale szkolnictwa i od uzyskania kwalifikacyj specjalnych, które można uzyskać bądź w drodze studjów i egzaminu w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Plac Trzech Krzyży 4—6), bądź też w drodze egzaminu w charakterze eksterna w Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

Warunki przyjęcia do Instytutu ogłasza się w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P.

Ostatni — zamknięty już obecnie — konkurs znajdował się w Nr. 2 Dziennika Urzędowego Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 1 lutego 1917 r. poz. 33.

O warunki egzaminu w charakterze eksterna należy zwracać się bezpośrednio do Dyrekcji Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Plac Trzech Krzyży 4—6.)

W szkołach zawodowych do nauczania przedmiotów zawodowych wymagane jest ukończenie odpowiednie wyższego zakładu naukowego oraz praktyka zawodowa. Dla zawodów kobiecych wymagane jest ukończenie seminarjum nauczycielek gospodarstwa.

Co się zaś tyczy nauczania przedmiotów ogólnokształcących, to dla szkół zawodowych typu niższego, wymagane są kwalifikacje, uprawniające do nauczania w szkołach powszechnych, zaś dla szkół zawodowych typu średniego i wyższego — kwalifikacje, uprawniające do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

W SPRAWIE ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH PRZEZ RADJO (Okólnik Min. W. R. i O. P. do Inspektorów Szkolnych i Nauczycielstwa.) Od 1 stycznia 1927 r. Dyrektor Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie p. Dr. Tadeusz Kupczyński organizuje z upoważnienia Ministerstwa odczyty pedagogiczne przez radjo, przeznaczone przedewszystkiem dla nauczycielstwa, a także dla osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem. Odczyty te odbywały się od początku stale w poniedziałki każdego tygodnia o godz. 17.30; od 1 czerwca 1927 r. o godz. 17.

Opracowanie programu dalszych odczytów wymaga nawiązania bezpośredniego porozumienia ze słuchaczami, których potrzeby winny znaleźć swój wyraz w tym programie.

Ministerstwo zwraca się więc do Inspektorów Szkolnych i do nauczycielstwa o przesłanie piśmiennej odpowiedzi na ręce p. Dra Kupczyńskiego, (Warszawa, Jezuicka 4) na zapytania, wyszczególnione w załączniku (poniżej).

Ministerstwo uważałoby za bardzo pożądane, aby aczkolwiek wykłady były organizowane dotychczas dla nauczycielstwa, Inspektorowie Szkolni wypowiedzieli także opinję swoją co do spraw, poruszonych w załączniku, ze względu na potrzeby własne i podległego nauczycielstwa.

Ministerstwo uważa nadto za bardzo pożądane, aby nauczycielstwo oprócz swych uwag dołączyło także uwagi i postulaty osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem, a nienależących do sfer nauczycielskich.

Termin ostateczny przesyłania odpowiedzi Ministerstwo ustala na dzień 15 września 1927 r.

Uwagi o programie odczytów pedagogicznych przez radjo.

1. W jakim stopniu wygłaszane dotąd odczyty pedagogiczne odpowiadały i w jakim zakresie zaspakajały moje potrzeby?

2. Jakie zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne winny być w dalszym programie uwzględniane, względnie w jakim kierunku odczyty radjowe mogłyby okazać mi pomoc w mojej pracy wychowawczej i dydaktycznej?

3. Jakie odczyty, przeznaczono dla szkół młodzieży szkolnej, a wspierające pracę nauczyciela w szkole, należałoby uwzględnić w dalszym programie odczytów pedagogicznych?

4. Ogólne uwagi i postulaty w sprawie dalszego programu odczytów pedagogicznych przez radjo.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Program wykładów pedagogicznych, organizowanych staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. i przeznaczonych przedewszystkiem dla nauczycielstwa, obejmie we wrześniu r. b. następujące odczyty: 5 września wiz. p. dr. Sławomir Czerwiński: O stosunku nauczyciela do ucznia; 12 września wiz. p. Jan Hellmann: Sprawozdanie ze zjazdu oświatowego w Genewie, sierpień-wrzesień 1927 r.; 19 września dyr. p. dr. Tadeusz Kupczyński: Samorząd szkolny; 26 września ppułk. Władysław Kiliński: Państwowa praca nad wychowaniem fizycznem młodzieży.

Odczyty wygłaszane będą nadal na stacji nadawczej Polskiego Radja w Warszawie w poniedziałki o godz. 17 min. 20.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE.

Dr. Eugenjusz Piasecki, profesor Uniwersytetu Poznańskiego: *Dzieje wychowania fizycznego.* I tom „Bibljoteki wychowania fizycznego i sportu.“ 1925, str. XII + 252, 8⁰ z licznemi ilustracjami.

Pierwsza książka tej treści w Polsce, a jedna z bardzo niewielu w literaturze światowej. W sześciu jej rozdziałach omawiane są kolejno: geneza i rozwój wychowania fizycznego w świecie zwierzęcym, u człowieka pierwotnego i w wielkich cywilizacjach starożytnego Wschodu; wychowanie fizyczne w Grecji starożytnej; Rzym; kościół chrześcijański; wieki średnie i czasy nowożytne do końca XVIII w., zagranicą i w Polsce; nowoczesne systemy i metody wychowania fizycznego; rozwój ich w ciągu XIX w. zagranicą; ogólne metody wychowawcze XIX i XX w.; higjena szkolna; postępy wychowania fizycznego zagranicą w bieżącem ćwierćwieczu; ogólne reformy wychowcze, higjena szkolna i wychowanie fizyczne w Polsce XIX i XX w., rzut oka w przyszłość.

Genezę wychowania fizycznego autor oświetla w znacznej mierze wynikami własnych badań porównawczych nad zabawami ruchowemi. W dziedzinie prahistorji i dziejów dawnych stuleci, zrywa z dyletantyzmem dotychczasowych dzieł tego rodzaju, korzystając z pomocy całego szeregu uczonych specjalistów. W ten sposób udało mu się, między innemi usunąć legendy o rzekomo wysokim poziomie wychowania fizycznego na Wschodzie starożytnym (Egipt, Indje, Persja, Chiny), co tem wyżej stawia zasługi Hellady. Nowością jest też traktowanie wieków średnich w sposób odpowiadający dzisiejszemu stanowi nauki, daleki od lekceważenia ich roli w dziejach tego działu wychowania, (opracowywanych dotąd przeważnie przez protestantów uprzedzonych do tej epoki).

Czasy nowożytne, zwłaszcza zaś dzieje XIX i XX w., dały autorowi sposobność skorzystania ze znajomości całej bezmała literatury światowej przedmiotu, wspomaganej licznemi podróżami zagranicę. Wszystkie ważniejsze etapy rozwoju śledził u samych źródeł. Jak zgóry można było spodziewać się, ze wzorów zagranicznych szczególną uwagę poświęcono krajom skandynawskim i anglosaskim. Nadto oczywiście, Polska jest przedmiotem najbardziej szczegółowego opisu. Rzecz doprowadzono do chwili bieżącej, dając krytyczny przegląd najnowszych zdobyczy naukowych i metodycznych (Lindhard, Bukh, Björkstén i i.)

Po każdym rozdziale następuje obfity wykaz literatury, dozwalający czytelnikowi zgłębienie przedmiotu. Dokładny skorowidz przedmiotów i nazwisk ułatwia korzystanie z dzieła. Pokaźna ilość (do 80) ilustracyj przyczynia się do objaśnienia i ożywienia tekstu, jak również do podniesienia wyglądu zewnętrznego książki, który czyni zaszczyt wydawnictwu.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Dr. Edward Lubicz-Niezabitowski, prof. uniw. pozn. *Postacie żywych zwierząt* według własnych zdjęć z natury, dokonanych przeważnie w poznańskim ogrodzie zoologicznym. (Z wielobarwną okładką.) Zeszyt I. Cena zł 5,—

Przed oczyma czytelnika przesuwa się ciekawa galerja zwierząt i ptaków, doskonale pod względem anatomicznym uchwyconych i zreprodukowanych na tablicach rotograwurowych, z dołączonym świetnym fachowym opisem każdej postaci. Rzecz nadaje się szczególnie do bibljotek szkolnych, jako pomoc przy wykładzie zoologji lub jako materjał wzorów dla rysowników. Dla licznych zaś gości zwierzyńca poznańskiego posłuży jako miła pamiątka ze zwierzyńca tego jedynego ogrodu zoologicznego w Polsce.

J a n S t a s z k i e w i c z. *Było to pod Smoleńskiem.* Powieść historyczna z roku 1812 dla młodzieży. Z 5 ilustracjami St. Sawiczewskiego. Wydanie drugie. Str. 212.

Niezwykłe ciekawe przygody Adasia Sadowskiego w roku wielkiej wojny (1812). Adaś uwięziony z ojcem przez Moskali za sprzyjanie Napoleonowi, wyrywa się z rąk wrogich, łączy się po rozmaitych perypetjach z wielką armją, oddaje jej dzięki wywiadom niemałe usługi, a w bitwie pod Smoleńskiem oswobadza ojca. Rzecz pisana bardzo żywo i zręcznie, będzie ulubioną lekturą dla chłopców do lat 15-tu.

T a d e u s z N i t t m a n. *W cieniu palm i minaretów.* (Marokko.) Wrażenia z podróży. Z 35 ilustracjami. (Wydawn. „Na dalekich lądach i morzach" tom IV.)

W tej szybkiej przejażdżce po państwie marokańskiem zachwycamy się wraz z autorem średniowiecznym wyglądem miast, śladami grodów punickich i rzymskich, wspaniałą architekturą pałaców sułtańskich, obserwujemy z ciekawością typy mieszkańców, przestępujemy progi gościnne znakomitego szeika, przyglądamy się trybowi życia domowego Maurów, w końcu podziwiamy genjusz zdobywczy i cywilizacyjny Francuzów, którzy z Marokka tworzą kraj o wielkiej przyszłości.

Piękne zdjęcia zdobią tę podróż Polaka, napisaną piórem biegłem i plastycznem.

SPÓŁKA PEDAGOGICZNA, POZNAŃ.

Dr. A n d r z e j W o j t k o w s k i, *Karol Libelt jako wychowawca.* Poznań 1927. Str. 127, zł 3.60.

W książce tej po raz pierwszy rozpatrzono całą twórczość Karola Libelta pod kątem widzenia jej wartości wychowawczych. Wychowanie jest w niej pojęte jak najszerzej, jako wskazywanie drogi człowiekowi we wszystkich dziedzinach życia jego prywatnego i społecznego. Albowiem Libelt nie ograniczał się tylko do sfery wychowania szkolnego czy domowego; on uwzględniał także konieczność wychowania ludzi dorosłych, wyrabiania w nich odwagi cywilnej, zdolności do poświęceń. zmysłu piękna i miłości ojczyzny, Niezwykłą i zupełnie odosobniona w literaturze pedagogicznej jest jego słynna rozprawa „O wychowaniu ludów". Libelt dowodzi w niej, że obok pedagogji jednostek koniecznie potrzebna jest teorja wychowania wielkich mas, narodów jako całości, gdyż jego zdaniem oświecenie narodów, nie jest sumą oświaty jednostek składających te narody. Libelt jest też pierwszym teoretykiem — pedagogiem, który zrozumiał znaczenie morza dla wychowania narodu, dla wyrobienia w nim odwagi, szerokości horyzontów umysłowych i ducha przedsiębiorczości.

Nauczycielstwo polskie specjalnie zainteresuje obszerne omówienie i oświetlenie znakomitej rozprawy Libelta o „Nauczycielu pod względem narodowym". Tu pomiędzy innemi domaga się Libelt wprowadzenia krajoznawstwa do szkół. „Inaczej, jeżeli wyobraźnia młodego ucznia nie sięgnie dalej jak za granice wioski, albo powiatu, alboli najwięcej miasta prowincjonalnego, podobno jego siła narodowości rozwiniętej będzie w stosunku średnicy tego kawałka ziemi, który zna i wie, że jest polski". — Jest to pogląd zupełnie nowoczesny, choć wypowiedziany był 77 lat temu.

Książka Dr. Wojtkowskiego porusza niezmiernie ciekawe i wysoce aktualne zagadnienia, zasługujące na bliższe poznanie ich.

N o w a k o w s k i - S z u m o w s k i, *Nasz powiat.* Podręcznik do nauki geografji dla szkół powszechnych pow. inowrocławskiego. Zł 1.60.

Jest to pierwszy w polskim języku napisany podręcznik z geografji powiatu dla szkół powszechnych. Powiat inowrocławski ujęli autorzy w sposób dla ucznia przystępny, oparłszy układ na prądach s z k o ł y p r a c y. *Nasz powiat* podniesie bezsprzecznie naukę geografji w powiecie inowrocławskim na poziom wyższy, dając o nim nietylko wiele wiadomości ale również charakteryzując go w sposób swoisty. Książka wydana jest starannie i posiada liczne, dobrze oddane ilustracje.

Rankowski i Błaszczyński, *O prawach i obowiązkach nauczycieli*. Część II. Zł 2.80.

Część druga tego pożytecznego dla każdego nauczyciela podręcznika obejmuje przepisy wykonawcze, interpretujące ustąwę, z 1 stycznia 1927 i dalsze wyjaśnienia pana Ministra W. R. i O. P. do tej ustawy. Rozkład materjału jest bardzo przejrzysty i praktycznie ułożony.

ZAKŁADY WYDAWNICZE M. ARCTA, WARSZAWA.

M. Arcta Słownik ortograficzny. Wydanie III uzupełnione i poprawione przez St. Szobera, prof. Uniwersytetu Warszawskiego. Pisownia podług obowiązujących zasad Polskiej Akademji Umiejętności. 60.000 wyrazów z podziałem na zgłoski i podaniem 150.000 końcówek odmian gramatycznych. Cena: brosz. zł 10.—, w miękkiej płóciennej oprawie — zł 12.—

Największy ten (356 stron trzyszpaltowych) i najpełniejszy z istniejących wydawnictw tego rodzaju *Słownik ortograficzny* był wyczerpany przez lat siedem. Brak ten dał się dotkliwie odczuwać i ukazanie się nowego wydania należy powitać z uznaniem, szczególniej, że słownik ten podaje formy gramatyczne. W języku polskim jest to niesłychanie ważne ze względu na narzędnik i jego końcówki „em" i „ym", „emi" i „ymi", które każdy prawie inaczej pisze, z powodu długoletniego sporu pomiędzy gramatykami warszawskimi a Akademją. Również w czasownikach jest wiele końcówek, z któremi przeciętny inteligent nie może sobie dać rady. *Słownik ortograficzny M. Arcta* odda wielkie usługi nauczycielstwu, jest niezbędny dla młodzieży, a nieoceniony poprostu dla urzędników.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Stanisław Pawłowski: *Geografja Europy*. 1927, stron 250.

Geografja jest nauką o stosunkach rzeczywistych, a nie oderwanych. Tem samem jest nauką aktualną, która winna dawać obrazy krajów świeże i pulsujące życiem. Wszystko co tchnie starością w sensie wiadomości choćby tylko nieco przestarzałych, nie może mieć miejsca w geografji. W tym duchu napisany jest podręcznik Pawłowskiego. Zawiera on nietylko najnowszy stan badań nad fizyczną stroną krajobrazów geograficznych, lecz także możliwie najnowsze dane o stosunkach politycznych i gospodarczych krajów europejskich. Uczeń poznaje tu szczegółową geografję wielkich potęg zachodnich oraz państw sąsiadujących z Polską. Te ostatnie kraje, a zwłaszcza Czechosłowacja, Rumunja, Niemcy i Rosja zostały w książce szeroko uwzględnione. Niemniej znalazło się miejsce na kraje sąsiednie nieco dalsze. W wiadomościach ogólnych o Europie znajdujemy to, co uczeń na wyższym stopniu nauczania winien wiedzieć z geografji ogólnej. Często również objaśnia autor pewne pojęcia ogólne na przykładach szczegółowych.

Pod względem metodycznym książka stosuje w ograniczonej mierze metodę indukcyjną. Autor podaje przykładowo cały szereg pytań, zapomocą których nauczyciel może wprowadzić ucznia, przy największem zawsze posługiwaniu się mapą i obrazem w przedmiot nauczania. Łatwe ćwiczenia są przeznaczone na domowe prace ucznia. Język jest prosty i jasny, zdań długich i zawiłych autor unika. Ogromne bogactwo dobrych, a oryginalnych ilustracyj ułatwia i ożywia naukę. Przeważnie są to ilustracje w innych podręcznikach niespotykane. Książka jest utrzymana na poziomie pojemności umysłowej przeciętnego nawet ucznia. Ogromny nacisk na zjawiska geograficzno-gospodarcze czyni ją nietylko potrzebną w szkole, ale sprawia, że jest to podręcznik wychowawczy nieodzowny. Można żywić nadzieję, że uczeń naszej szkoły po przerobieniu podręcznika *Geografji Europy* Pawłowskiego będzie jako tako orjentował się w dość zawiłych stosunkach europejskich. Tem samem książka może spełnić cel, jaki ma przed sobą nasza szkoła, gdy chodzi o geografję, a mianowicie, może w poważny sposób ułatwić budowę podwalin naszego wychowania obywatelskiego.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.